

**ANALYSE, EMPIRISCHER NACHWEIS
UND PRÄZISIERUNG DER BESTIMMUNGSSTÜCKE
UND DARÜBERHINAUSGEHENDE INTERESSE
KENNZEICHNENDE MERKMALE
UND DEREN INTERPRETATION FÜR DIE
PÄDAGOGISCHE INTERESSENTHEORIE**

Ute Pätsch

ANALYSE, EMPIRISCHER NACHWEIS UND
PRÄZISIERUNG DER BESTIMMUNGSSTÜCKE UND
DARÜBERHINAUSGEHENDE
INTERESSE KENNZEICHNENDE MERKMALE UND
DEREN INTERPRETATION FÜR DIE
PÄDAGOGISCHE INTERESSENTHEORIE

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von
Ute Pätsch
aus München

München 1986

Referent: Prof. Dr. H. Schiefele

Korreferent: Dr. K. Haußer

Tag der mündlichen Prüfung: 24. 2. 1986

Herrn Prof.Dr.H.Schiefele danke ich sehr für die Betreuung.

1.	Einleitung	4
2.	Herleitung der Pädagogischen Theorie des Interesses	6
3.	Überlegungen zur Forschungsmethodik	11
3.1.	Methodologische Fragestellungen	
3.2.	Methodische Vorgehensweise	
3.3.	Interviewleitfaden und dessen Begründung	
4.	Analysen und Auswertungen der Interviews	25
4.1.	Beschreibung der Interessensgegenstände	
4.2.	Nachweis der Bestimmungsstücke	
	<u>Interview I: Klavierspielen</u>	30
	Kognitive Abbildung	
	Emotionale Tönung	
	Wertbezug	
	<u>Interview II: Goldschmiedekunst</u>	63
	Kognitive Abbildung	
	Emotionale Tönung	
	Wertbezug	
	<u>Interview III: Abarth-Autos</u>	95
	Kognitive Abbildung	
	Emotionale Tönung	
	Wertbezug	
	<u>Interview IV: Chorsingen</u>	139
	Kognitive Abbildung	
	Emotionale Tönung	
	Wertbezug	
	<u>Interview V: Musik u. a. (Bratsche/Chor)</u>	163
	Kognitive Abbildung	
	Emotionale Tönung	
	Wertbezug	

	Seite
4.3. Analyse der ontogenetischen Hinweise	186
4.3.1. Deskriptiver Entwicklungsverlauf	
4.3.2. Analyse und Auswertung	
5. Interpretationen	193
5.1. Steuerung in den Person-Gegenstands-Bezügen	
5.2. Zwei Problemkreise zum Interessensgegenstand	
5.2.1. Gegenstandshintergrund bzw. Basisgegenstand	
5.2.2. Gegenstand vs. soziale Faktoren	
5.3. Theoretische Diskussion der Ergebnisse	
6. Zusammenfassung	210
Literatur	214
Anhang	218

1. EINLEITUNG

In der vorliegenden Arbeit werden zwei Schwerpunkte behandelt:

der eine besteht in dem Nachweis und der weiteren Kennzeichnung der Bestimmungsstücke von Interesse, und den zweiten Schwerpunkt bilden weitere spezifische Merkmale von Interesse, die hier entwickelt werden.

Diese Merkmale werden über Hinweise auf Faktoren zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Interesse gewonnen.

Dazu müssen Personen, die in einem solchen Person-Gegenstands-Bezug stehen, explizit befragt werden. Deshalb wurden speziell auf diese Fragerichtungen ausgerichtete Interviews durchgeführt, für die zuvor ein Leitfaden erstellt wurde.

Der Leitfaden sieht Fragen zur Ontogenese und zur Veränderbarkeit von Interesse vor, jedoch sind nicht alle Interviews zu jedem Themenkreis aussagekräftig. Daher wurden fünf Interviews ausgewählt, bei denen zu den meisten Fragestellungen inhaltlich bedeutsame Aussagen gemacht wurden.

Ein Schema veranschaulicht die Themenkreise, zu denen interpretierbare Aussagen vorliegen.

An den vorliegenden Interviews werden exemplarisch die Problemstellungen aufgezeigt, nachgewiesen und durch Äußerungen der interviewten Personen belegt. Zur Kennzeichnung einer sprachlichen Äußerung wird im folgenden mit römischer Ziffer die Nummer des Interviews angegeben. Die anschließende Zahl bezieht sich auf die Seitenzahl des zuvor bezeichneten Interviews und dann folgt die entsprechende Zeilenzahl.

Die Analysen und Auswertungen beziehen sich auf die drei Bestimmungsstücke von Interesse -kognitive Komplexität, positive emotionale Tönung und Wertbezug- und auf die ontogenetischen Hinweise, worauf sich logisch entwickelnd die Interpretation mit abschließender theoretischer Diskussion aufbaut, in der die Bedeutung der hier vorgefundenen Ergebnisse für die Pädagogische Interessentheorie herausgestellt werden soll.

Bevor die Interviews interessentheoretisch ausgewertet, analysiert und interpretiert werden, sollen allgemeine methodologische Fragestellungen bezüglich Einzelinterviews bzw. Einzelfallanalysen dargelegt und die hier gewählte methodische Vorgehensweise sowie der Interviewleitfaden vorgestellt, erklärt und begründet werden.

Zu Beginn der Arbeit wird die Pädagogische Interessentheorie hergeleitet, d. h. die Entwicklung der Theorie wird von ihren ersten Überlegungen bis zur heutigen theoretischen Fassung verfolgt, wobei schwerpunktmäßig die inhaltliche Bedeutung der jeweils zugrundegelegten Interesse kennzeichnenden Merkmale betrachtet und ihre Entwicklung bis zu dem jetzigen Verständnis der Bestimmungsstücke dargestellt werden soll.

2. HERLEITUNG DER PÄDAGOGISCHEN THEORIE DES INTERESSES

Von dem 1979 gesteckten Rahmen für eine pädagogische Theorie des Interesses ausgehend (SCHIEFELE, HAUSSER & SCHNEIDER, 1979 ; SCHNEIDER, HAUSSER & SCHIEFELE, 1979 und HAUSSER & KRAPP, 1979) hat sich durch erweiternde Konzeptualisierungsarbeiten die Fassung einer allgemeinen Interessentheorie entwickelt (vgl. PRENZEL, in: HUBER, KRAPP & MANDL, 1984).

Diese "Theorieentwicklung" i. S. von Entstehung soll im folgenden als Herleitung der Interessentheorie dargestellt werden, wobei die zugrundeliegenden theoretischen Konzepte nicht aufgeführt werden, sie werden in den jeweiligen Aufsätzen und Arbeiten explizit formuliert und erklärend zugrundegelegt.

Auch wird hier sowohl auf die historische Entwicklung des Begriffs "Interesse" verzichtet als auch auf die Darstellung der empirischen Arbeiten zur Interessentheorie. Die folgende Herleitung bezieht sich auf die theoretische Ebene, genauer: auf die postulierten Grundannahmen, die Definition von Interesse und auf die Auswahl und Konkretisierung geeigneter Bestimmungsstücke.

In den ersten Arbeiten von 1979 wird Interesse bezeichnet als besondere Interaktion zwischen Mensch und Umwelt mit den Kennzeichen der kognitiv thematisierten emotionalen Beteiligung und einer gesteigerten Handlungsbereitschaft sowie selbstbestimmte Leistungsrelevanz (SCHIEFELE et al., 1979).

Interesse stellt somit eine spezifische Subjekt-Gegenstands-Beziehung dar, orientiert an den Zielvorstellungen bzw. Grundannahmen der Selbstbestimmung und der sozialen Gleichheit.

Interesse ist gekennzeichnet auf seiten des Subjekts durch die Merkmale "Reflexivität", "gegenstandsbezogenes Handeln: Tätigkeit" und "Realitätsbezug". Diese ein Interesse kennzeichnenden Merkmale stellen die Bestimmungsstücke von Interesse dar.

HAUSSER & KRAPP (1979) beginnen bei der Konstruktion einer Interessentheorie i.S. einer Nicht-Aussagen-Konzeption bei den nicht zu falsifizierenden Kernannahmen, die dem Strukturkern der Theorie zuzuordnen sind. Diese Kernannahmen beinhalten die SOLL-Zustände bzw. die Zielvorstellung von einem selbstbestimmten Subjekt in einem korrespondierenden System sozialer Gleichheit, die Definition des Interessenbegriffs sowie das Subjektmodell, welches den wechselseitigen Bezug zwischen Subjekt und Umwelt postuliert.

In weiteren Ausführungen (KRAPP et al., 1979; SCHIEFELE, 1980) werden den Diskussionen von Bestimmungsstücken bzw. deren Konkretisierung handlungstheoretische Überlegungen vorangestellt, schon im Hinblick auf eine eventuelle Operationalisierung, um eine empirische Überprüfung zu ermöglichen.

Das Interessenkonzept soll hierzu auf eine handlungstheoretische Basis gestellt werden.

In seinem Prozeßmodell interessengeleiteten Handelns präzisiert SCHIEFELE das Konstrukt "Reflexivität" und bezeichnet die emotionalen Anteile des Interessenkonzepts als "Engagement" (SCHIEFELE, 1980).

In diesem Prozeßmodell werden zwei Grundformen von Reflexivität (Bewertung und Erwartung) unterschieden, diese wiederum nach zwei Reflexionsniveaus. Ferner werden hier die postulierten Funktionszusammenhänge zwischen Reflexivität, Engagement und Handeln beschrieben und in einem Grundmodell erklärt und graphisch dargestellt (SCHIEFELE, 1980, 16-23; graphische Darstellung des Grundmodells S. 20).

Zur weiteren Darstellung und Erläuterung des Grundmodells siehe auch SCHIEFELE (in: KASTEN & EINSIEDLER, 1981, 30-49), SCHMID (SCHMID, 1980, 205 ff) und PRENZEL (PRENZEL, 1980, 78 ff).

Es lassen sich Parallelitäten der Bestimmungsstücke von Interesse und der von Handlung aufzeigen (KRAPP et al., 1979). Hierbei entsprechen sich Reflexivität und Engagement

als Bestimmungsstücke von Interesse mit Rationalität und Intentionalität bei der Handlung.

Die Bestimmungsstücke "Reflexivität" und "Engagement" werden dahingehend näher gekennzeichnet, daß mit Reflexivität die kognitiven Teilprozesse von Interesse bezeichnet werden und mit Engagement die affektiv-emotionalen, die "energetischen" Teilprozesse.

In der weiteren Konzipierung der pädagogischen Interessentheorie auf der Basis eines interessentheoretischen Handlungsmodells (SCHIEFELE & PRENZEL, 1981) werden drei Komponenten der Gegenstandsauffassung herausgestellt:

- kognitive Abbildung
- Ausprägung emotionaler Präferenzen
- Beurteilung des Gegenstandes nach Wertkriterien.

Diese Komponenten konstituieren die Gegenstandsauffassung und sind bei Interesse von besonderer Qualität, entsprechende Niveauunterschiede müssen an ihnen in Erscheinung treten (SCHIEFELE & PRENZEL, 1981, 32 ff).

Als zentrale Suchkriterien für interessentheoretische Erhebungen und Auswertungen werden neben Situation und Handlung eben die drei Komponenten der Gegenstandsauffassung herangezogen (S. 48), die später als Bestimmungsstücke präzisiert werden.

Somit kommt dem Gegenstand in der Person-Gegenstands-Beziehung eine besondere Bedeutung zu, die in den folgenden theoretischen Arbeiten fundiert wird.

Die Allgemeine Interessentheorie (SCHIEFELE et al., 1983) betont zum einen die Prozeßhaftigkeit von Interesse durch die Handlung und zum anderen die strukturelle Perspektive, den Person-Gegenstands-Bezug. In der besonderen Qualität der Gegenstandsauffassung -die subjektive Repräsentation des Gegenstandes- liegt Interesse begründet, diese besondere Qualität der Gegenstandsauffassung wiederum ist durch hohe kognitive Komplexität, emotional positive Tönung und einen besonderen Wertbezug gekennzeichnet.

Bei der Interessehandlung werden entsprechend die

Aspekte der Handlung, der kognitive, der emotionale und der Wertaspekt als charakterisierende Merkmale betrachtet und zusätzlich wird die "Selbstintentionalität" von der Interessehandlung gefordert.

Als Bestimmungsstücke ergeben sich resultierend:

- hohe kognitive Komplexität
 - emotionale positive Tönung
 - besonderer Wertbezug (Selbstbestimmung und Partizipation)
- unter den als Grundannahmen formulierten Bedingungen der wechselseitigen Verflechtung und Auseinandersetzung von Mensch und Umwelt u n d der Handlungskompetenz des Menschen.

Das Zentrum der Allgemeinen Interessentheorie beinhaltet somit das Kennzeichen des theoretischen Konstrukts "Interesse":

1. die Interessehandlung als Person-Gegenstands-Beziehung u n d
2. den Person-Gegenstands-Bezug als besondere Qualität der Gegenstandsauffassung.

In weiteren Überlegungen ist angestrebt, die Funktionsweise von Interesse zu klären. Das bedeutet, das Interessenkonstrukt nicht nur zu definieren, sondern im Hinblick auf seine Wirkungsweise aufzuschlüsseln (vgl. SCHIEFELE et al., 1984). Das hieße, ein theoretisches Modell bereitzustellen, das die Faktoren erklärt, die innerhalb einer interessierten Gegenstandsauseinandersetzung zu erneuten Gegenstandsauseinandersetzungen und somit zum Aufrechterhalten des Person-Gegenstands-Bezugs veranlassen.

Zu diesem Problem der Persistenz und Selektivität liegen Hypothesen sowohl auf kognitiver und emotionaler Ebene als auch auf der Steuerungsebene vor.

Um die Wirkungsweise von Interesse zu klären (PRENZEL, 1984), gewinnt der Begriff der Gegenstandsauseinandersetzung zentrale Bedeutung sowie deren Art und Weise bzw. ihre

Richtungen (repetitiv, immanent und transzendierend). Das theoretische Modell besagt, daß für alle drei Typen der Gegenstandsauseinandersetzung kognitive und emotionale Effekte durch bewußte oder unbewußte Steuerungsprozesse miteinander verknüpft und weiterverarbeitet werden.

3. ÜBERLEGUNGEN ZUR FORSCHUNGSMETHODIK

3.1. METHODOLOGISCHE FRAGESTELLUNGEN

Bei der Auswahl geeigneter Erhebungsverfahren, die im Rahmen einer interessentheoretischen Untersuchung einzusetzen sind, ist besonders der Aspekt der Erfassung der interessekonstituierenden Merkmale zu berücksichtigen. Sie betreffen die Art der Interessehandlung, die kognitive Komplexität der Gegenstandsauffassung, die emotionale Tönung des Gegenstandsbezugs und seinen Wertbezug. Diese Merkmale sind subjekt-intern, sie sind als erlebte Zustände und als intrapsychische Prozesse des Individuums erklärbar und somit nicht unmittelbar am Verhalten beobachtbar.

Das bedeutet, daß die spezifische Ausprägung der interessenrelevanten Kennzeichen nur vom betreffenden Subjekt selbst zu erfahren ist.

Es gilt also ein Erhebungsverfahren anzuwenden, das die Erfassung subjektiver Zustände, Bewertungen, Einschätzungen etc. ermöglicht.

Hierbei hat sich die Methode des halbstandardisierten Interviews als zweckmäßig erwiesen und ist somit zur wichtigsten Erhebungsmethode im Bereich der pädagogischen Interessentheorie geworden. Das halbstandardisierte Interview bietet die Möglichkeit, nachzufragen und auf die Person einzugehen, denn es liegt kein detaillierter Fragenkatalog vor, lediglich ein grober Interviewleitfaden, der die Zielrichtung der Befragung angibt bzw. alle im Interview anzusprechenden Probleme und Fragestellungen (Fragerichtungen) enthält. Der Interviewer formuliert jeweils die Fragen nach eigenem Ermessen gemäß der jeweiligen Situation, so daß sich mehr die Atmosphäre eines Gesprächs ergibt als die einer Befragung. Protokolliert wird durch eine Tonbandaufzeichnung, von der anschließend das Transkript erstellt wird.

Mithilfe von non-reaktiven Verfahren wie beispielsweise

eine Dokumentenanalyse von Tagebüchern, Logbüchern etc. lassen sich ergänzende Informationen gewinnen und durch entsprechende Versuchsdesigns Fallstudien (Einzelfallstudien, Einzelfallanalysen etc.) erstellen. (SCHIEFELE, H. et al., 1983; PRENZEL, M., 1980).

Die wissenschaftliche Rechtfertigung für Fallstudien im Bereich der pädagogischen Forschung soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden, hierzu sei auf andere Autoren verwiesen (beispielsweise u. a.: KRUMM, V., 1981; MAYRING, Ph., 1983; PETERMANN, F. & HEHL, F.-J., 1979; KASTEN, H. & KRAPP, A., 1983).

An dieser Stelle soll der Hinweis auf die Funktionen von Fallstudien genügen (vgl. KASTEN, H. & KRAPP, A., 1983, 1). Fallstudien können zweierlei Funktionen erfüllen. Sie können den empirischen Ausgangspunkt oder den Beleg für allgemeine theoretische Aussagen bilden, dies stellt die wissenschaftlich-theoretische Funktion einer Einzelfallstudie dar. Eine weitere Funktion besteht in wissenschaftlich-praktischer Hinsicht, wenn beispielsweise möglichst differenzierte Kenntnisse über den Einzelfall erlangt werden sollen, um etwa eine darauf zugeschnittene Behandlung vorbereiten oder realisieren zu können, dann liegt die Funktion der Einzelfallstudie in der wissenschaftlich angeleiteten Praxis.

Die Funktion der "Einzelinterviews" -der Ausdruck 'Einzelinterview' daher, weil sie pro Versuchsperson nur einmal eingesetzt wurden, es handelt sich bei dieser Arbeit also nicht um Einzelfallstudien deskriptiver oder experimenteller Art (vgl. KRUMM, V. in: SCHIEFELE, H. & KRAPP, A., 1981, 97)-

ließe sich der oben erstgenannten Funktion zuordnen. Die Interviews bilden somit den empirischen Ausgangspunkt und Beleg für allgemeine theoretische Aussagen, da sie die Möglichkeit des Nachweises von Interesse durch den Nachweis der Interesse konstituierenden Bestimmungsstücke bestätigen, sie stellen somit einen Beleg für theoretische Aussagen dar und zusätzlich bilden sie einen

empirischen Ausgangspunkt für theoretische Aussagen und Hinweise.

Beides wird durch die Analysen im Auswertungsteil der vorliegenden Arbeit nachgewiesen.

Bevor die Analysen und Auswertungen der Interviews dargestellt werden, soll die hier verwendete Erhebungsmethode bzw. das methodische Vorgehen der Datengewinnung mittels halbstandardisierter Interviews konkret beschrieben werden.

3.2. METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Der Interviewleitfaden wurde auf den thematischen Schwerpunkten basierend konzipiert, die im Interview besprochen und erfragt werden sollen.

Im ersten Teil des Interviews sollte festgestellt werden, ob ein Interesse im Sinne der Theorie bei der befragten Person vorliegt und hierzu gilt es, die Bestimmungsstücke nachzuweisen.

Bei der Präzisierung der Bestimmungsstücke für ein Interview wurde Bezug genommen auf die Leitfäden vom 23. 6. 1983 und 28. 2. 1984, die im Rahmen eines Hauptseminars an der Universität München entstanden sind. Der zweite Teil des Interviews war für die Ontogenese vorgesehen, wobei die Initiierungs- und Konstituierungsphase von Interesse und die Aufrechterhaltung sowie die Dynamik in der Interessenentwicklung, das In-den-Hintergrund-Treten (Einbrüche) und der Wieder-Neubeginn (Anstieg) besonders angesprochen werden sollte.

Ein weiterer Schwerpunkt bestand in der Veränderung von Interesse. Es war geplant, durch Nachfragen die eventuell veränderten Interessehandlungen, Inhalte oder Gegenstandsauseinandersetzungen zu ermitteln. Der Interviewleitfaden wurde nach diesen Schwerpunkten erstellt. Er wird im folgenden vorgestellt und begründet. Weiter wurde eine Liste der verwendeten Kodierungen

angefertigt, sie beinhaltet die Kodierungen, zusammengestellt nach thematischer Ordnung der interessentheoretischen Schwerpunkte des Interviews, sie ist dem Interviewleitfaden angefügt.

Die Kodierungen hatten zwei Funktionen zu erfüllen, zum einen sollten sie die Durchführung des Interviews für den Interviewer dahingehend erleichtern, die Gesprächsrichtung beibehalten zu können, und zum anderen ermöglichen sie bei der Auswertung das Auffinden der jeweiligen sprachlichen Äußerung im Transkript.

Die Kodierungen wurden vor der Durchführung des Interviews auf den Leitfaden übertragen.

Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte nach dem Kriterium "Interesse", d. h. es wurden solche Personen um ein Interview gebeten, von denen bekannt war, daß sie intensiv mit einem Interessensgegenstand beschäftigt sind, weiter wurde noch berücksichtigt, ob sie vermutlich bereit und in der Lage sind, über sich und auch über intrapsychische Prozesse nachzudenken und sie sprachlich zu formulieren.

Insgesamt wurden für die vorliegende Arbeit von der Verfasserin dreizehn Interviews in der Zeit von September bis November 1984 durchgeführt, wobei zu einem Interview im Mai 1985 noch ein weiteres als "Nachtrag" ergänzend durchgeführt wurde.

Das offene Interview erwies sich auch hier für die interessentheoretischen Fragestellungen als vorteilhaft, da hier dem Befragten durch die lediglich thematisierte Gesprächssituation die Möglichkeit gegeben wurde, frei zu formulieren und auch über sich und die eigenen Beweggründe des Handelns nachzudenken.

Daher wurde die Reihenfolge des Leitfadens nicht immer eingehalten, was jedoch für die Aussagekraft des Interviews oft von Vorteil war und durch spätere Gesprächslenkung zum Ausgangspunkt zurückgeführt wurde.

Vom Interviewer wurde intendiert, das Gespräch weitgehendst nach dem Leitfaden zu gestalten, um die Aussagefähigkeit interessentheoretischer Fragestellungen des Gesprächs möglichst zu gewährleisten.

Alle Interviews wurden mithilfe von Tonbandaufzeichnungen festgehalten.

In zwei Fällen stellte sich heraus, daß ein Interesse im Sinne der Theorie nicht gegeben war, was die Auswahl für die zu interpretierenden Interviews bereits zu diesem Zeitpunkt entschied. Ansonsten wurden die Interviews für diese Arbeit nach dem Kriterium der "Aussagefähigkeit" ausgewählt. Als aussagefähig galt beispielsweise ein Interview, in dem alle -oder zumindest fast alle- im Leitfaden vorgesehenen Schwerpunkte besprochen wurden, und wenn die befragte Person sich bereitwillig, nachdenkend und abwägend am Gespräch beteiligte.

Für die Interpretation dieser Arbeit wurden fünf Interviews ausgewählt und ihre Transkripte von der Verfasserin erstellt und anschließend kodiert, sie liegen im Interviewteil der Arbeit vor.

3.3. INTERVIEWLEITFADEN UND DESSEN BEGRÜNDUNG

Gemäß den bereits genannten Schwerpunkten wurde der Interviewleitfaden konzipiert, welcher sich in zwei Bereiche aufteilt. Im ersten Teil geht es darum, den Interessenstatus der jeweiligen Person zu bestimmen, d. h. nachzuforschen, ob ein Interesse im Sinne der Theorie vorliegt. Dies erfolgt durch den Nachweis der Bestimmungsstücke bzw. durch die Feststellung und den Beleg, daß sie als erfüllt betrachtet werden können. Entsprechend den Bestimmungsstücken enthält der Leitfaden Fragen bzw. Fragerichtungen.

Ein Bereich befaßt sich also mit Fragerichtungen zu den Bestimmungsstücken und der zweite Bereich bezieht sich auf die Ontogenese der jeweiligen Person-Gegenstands-Bezüge.

Zu Beginn des Gespräches ist die Beschreibung und Benennung des Interessensgegenstandes durch die interviewte Person vorgesehen. Hierbei wurde eine Tätigkeitsliste als Ergebnis erwartet, Tätigkeiten, die ein

häufiges, aktives Auseinandersetzen mit dem Interessensgegenstand in Form von Handlungen verdeutlichen.

Im Zusammenhang mit der inhaltlichen Eingrenzung des Interessensgegenstandes konnte das Gespräch auf die Gegenstandsabgrenzung und -einbettung führen, was den Bereich der kognitiven Abbildung betraf, der jedoch mehr durch Angaben zur Kompetenz und Fähigkeiten bzw. durch diesbezügliche individuelle Selbsteinschätzungen repräsentiert wurde, wie weiter durch Angaben zur kognitiven Entwicklungsdynamik, die sich durch Äußerungen zur Veränderung des Interesses, neue Erfahrungen etc. verdeutlichen ließ.

Eine Veränderung der kognitiven Struktur bzw. eine Erhöhung der kognitiven Komplexität ließ sich durch diese Fragerichtung erkennen.

Angaben über die emotionale Tönung und auch über den individuellen Wertbezug der interviewten Person bezüglich des Interessensgegenstandes ergaben sich durch gezielte Fragestellungen und waren im Leitfaden am Ende des ersten Interviewteils vorgesehen.

Hierbei wurde wichtig, den mehr persönlich empfundenen Erfolg bei Gelingen bzw. Mißlingen gegenüber leistungsmotiviertem Verhalten und weiter das Verhältnis von Selbst-intentionalität und Instrumentalität zu erkennen und herauszustellen.

Eine persönliche Wertstruktur in Form einer Hierarchie enthält der Leitfaden, um hierüber weitere Informationen über die allgemeine Bedeutung bzw. Wichtigkeit des Interessensgegenstandes für die Person zu erhalten.

Der zweite Teil des Interviewleitfadens sieht Fragen zur Ontogenese vor, die dazu dienen, Hinweise auf Faktoren zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Interesse zu gewinnen, um dadurch zu weiteren Interesse charakterisierenden Merkmalen zu gelangen.

Es soll somit nach möglicherweise generalisierbaren Faktoren bzw. Bedingungen für die Entstehung von Interesse gesucht werden und nach Gründen, die ein Interesse in den Hintergrund treten lassen, um dadurch eventuell

Interesse näher spezifizieren zu können.

Hierzu erlangten die Angaben über die Initiierungs- und Konstituierungsphasen vom jeweiligen Interesse Bedeutung und nehmen daher einen Raum im Interviewleitfaden ein.

Von Wichtigkeit ist in diesem Zusammenhang die Bewußtheit/ Reflektiertheit über die Bedingungsfaktoren sowohl in der Anfangsphase als auch für die Weiterentwicklung eines Interesses.

Der Interviewleitfaden sieht Fragen hierzu vor, um auslösende Elemente bzw. Ursache-Faktoren für Stadien mehr oder weniger intensiver Interessebildungen im Sinne von Entstehung und Entwicklung zu erfassen und um sie darüberhinaus von den Personen in der Wichtigkeit beurteilen zu lassen.

Als Ergebnis dieser Fragestellungen wurde die Gewinnung, Bestimmung und Erklärung weiterer Interesse kennzeichnende Merkmale bzw. die nähere Kennzeichnung der Bestimmungsstücke erwartet.

Die durchschnittliche Dauer der Interviews betrug anderthalb bis zwei Stunden.

INTERVIEWLEITFADEN

1. INTERESSENSTATUS

1.1. Benennen und Beschreiben des Interessensgegenstandes inhaltlich

Aktivitäten und Handlungen

Fragerichtungen:

Benennen und Beschreiben des Interessensgebietes

Realisierungsformen: Tätigkeitsliste

Wie äußert sich die Vorliebe für X ?

Was gehört an Tätigkeiten direkt oder indirekt dazu?

Typische Situationen / Gelegenheiten der Interesse-handlung

Auslöser

sonstige situative Bedingungen wie etwa Raum/Zeit oder

andere Personen

bestimmte typische Gelegenheiten

Auswertungshinweise (und Antwortmöglichkeiten)

Tätigkeitsliste als Ergebnis

häufiges, aktives Auseinandersetzen mit dem Interessens-gegenstand in Form von Handlungen, Tätigkeiten

1.2. Kognitive Abbildung

Gegenstandsabgrenzung und -einbettung

Kompetenz, Fähigkeiten

kognitive Entwicklungsdynamik

Fragerichtungen:

Was gehört dazu und was nicht? Inhaltlich konkret.

Tätigkeiten, Interessen- oder Pflichtbereiche, die direkt oder indirekt damit im Zusammenhang stehen

Nachbarinteressen und Nachbarbereiche

Wissen, Know-How, Können

Kompetenz durch Selbsteinschätzung bestimmen lassen

-interindividuell

-intraindividuell

-objektiv verfügbares Können

neue Erfahrungen bezüglich des Interessensgegenstandes
z. B. innerhalb des letzten Jahres?

Wissensstand zum jetzigen Zeitpunkt im Vergleich zu
einem früheren Zeitpunkt?

Weiterentwicklung in der nächsten Zukunft?

Wissenserwerb? Informationsquellen?

Absichten und Optimierungsabsichten

Auswertungshinweise (und Antwortmöglichkeiten)

subjektive Gegenstandsauffassung i.S. von Abgrenzung
der Interessensbereiche

Querbeziehung zu anderen Gegenständen

Selbsteinschätzung nach den drei möglichen Bezugsnormen

Anspruch

Veränderung der kognitiven Struktur bzw. Erhöhung der
kognitiven Komplexität

1.3. Emotionale Tönung

konkrete Realisierungshandlung

emotionale Gesamteinschätzung des Gegenstandes

Fragerichtungen:

Beschreibung des Gefühls/der Empfindungen bei der
Interessehandlung

Was ist "Gelingen" und "Mißlingen"? Gibt es das?
Was wird dabei empfunden?

Gibt es ein "totales Aufgehen"?

Was bedeutet "gerne machen" hier in diesem Zusammenhang?

Warum wird die Beschäftigung mit X als gut empfunden?

Auswertungshinweise

Angaben über positive emotionale Tönung

bei Gelingen / Mißlingen Abgrenzung gegenüber leistungsmotiviertem Verhalten, da kein Gütemaßstab angelegt wird, daher mehr persönlicher Erfolg

1.4. Wertbezug

Selbstintentionalität vs Instrumentalität

Stellenwert in der individuellen Wertehierarchie

Intensität der Bindung an den Interessensgegenstand
(Engagement)

Fragerichtungen:

Warum die Beschäftigung mit X?

Warum wird die Beschäftigung als gut empfunden?
(Anknüpfend an vorhergehende Fragen)

Selbstintentionalität: falls instrumentell geantwortet wird, nachfragen, ob X weiter bedeutsam wäre, falls die Instrumentalität nicht mehr gegeben wäre.

Was bedeuten Lob und Anerkennung?

Bestätigung?

Warum ist X so wichtig? Bedeutungsvoll? Welchen Wert hat X für die Person?

Was ist wichtiger?

Wie wäre es ohne X?

Welche Bedeutung hat X für andere, für die Gesellschaft?

Wie wäre es allgemein, wenn X völlig fehlen würde?

Wenn sich niemand mehr damit beschäftigen würde?

Weltsituation?

Auswertungshinweise (und Antwortmöglichkeiten)

Selbstintentionalität dominiert gegenüber Instrumentalität

persönliche Wertstruktur in Form einer Hierarchie

Allgemeine Bedeutung, Wichtigkeit für die Person

Intersubjektive Valenz

Engagement

2. ONTOGENETISCHE HINWEISE

2.1. Deskriptiver Entwicklungsverlauf

Beginn der Subjekt-Gegenstands-Beziehung

Verlauf der Interessenentwicklung (beschreibend)

Fragerichtungen:

Wann ist das Interesse zum ersten Mal aufgetreten?

Bewußt geworden?

Anlaß der ersten Interessehandlung

Welche Faktoren -auch Personen- waren zu Beginn der Interessebildung mit beteiligt, waren wichtig?

Bisherigen Verlauf der Interessenentwicklung beschreiben

Wie hat sich das Interesse bis heute entwickelt?

Wichtige Stadien?

Wichtige Faktoren für die Weiterentwicklung bis zum jetzigen Stand

2.2. Weiterentwicklung von Interesse

Fragerichtungen:

Welche Bedingungen, Erfahrungen führten dazu, daß das Interesse die jetzige Bedeutung hat?

Mögliche Erklärungen anbieten: materiell-situativ
sozial

Ereignisse / Erlebnisse

Wie wirkte sich ein besonderes persönliches Lebensereignis (critical-life-event) auf die Interessenentwicklung aus? -konkret-

Auswertungshinweise (und Antwortmöglichkeiten)

Bedingungsfaktoren der Anfangsphase

Bedingungen der Weiterentwicklung

Einflußfaktoren und deren Unterscheidungen bzw.

Unterscheidung der Bedingungen

2.3. Veränderung des Interesses

Erfassen der Veränderung eines Interesses auf verschiedenen Ebenen:

- Realisierungsformen / Tätigkeitsarten
- inhaltliche Ausrichtung
- Bedeutung für die Person innerhalb ihrer Wertehierarchie i.S. von Stellenwert
- Gegenstandsauseinandersetzung

Fragerichtungen:

Haben sich die aktiven Tätigkeiten im Laufe der Zeit verändert? z. B. Musik: Von der Gitarre zum Singen?

oder

die Inhalte z. B. Volkslied-klassisch-modern

oder

die Bedeutung mal mehr oder mal weniger wichtig?

oder

Art des Umgangs mit dem Interessensgebiet

z. B. Musiker: Bekanntes Wiederholen oder Üben oder aber selbst etwas produzieren i.S. von Interpretieren oder Komponieren

2.4. Entwicklungsdynamik in der Interessengenese

Absinken bzw. In-den-Hintergrund-Treten des Interesses

Wieder-Neu-Beginn

Erwartungen bezüglich der zukünftigen Interessenentwicklung

Fragerichtungen:

Gab es Ereignisse / Gründe, die das Interesse in den Hintergrund treten ließen? Welche?

Zugehörige Bedingungen nennen

Wieso ist das Interesse nicht aufgegeben worden?

Bedingungen für das erneute Wieder-Aufleben eines Interesses? Ereignisse? Gründe? "zentrales Ereignis"

Wie geht es weiter? Wie wird es in einem Jahr sein?

Hoffnungen und Befürchtungen?

Auswertungshinweise (und Antwortmöglichkeiten)

auslösende Elemente, Ursache-Faktoren bzw.
Bedingungen des Absinkens und Wieder-Neu-Hervortretens
des Interesses werden deutlich bzw. deren subjektive
Präsenz wird erkannt und darüberhinaus in ihrer Bedeutung
erfaßt und beurteilt

Bedingungen der intensiven Interessebildung werden
erfaßt und die Unterscheidung und Gewichtung veranlaßt

Subjektiv erlebte Zukunftsperspektive wird skizziert

LISTE DER VERWENDETEN KODIERUNGEN

1. Interessenstatus

1.1. Benennen und Beschreiben des Interessengegenstandes mit Formen der Auseinandersetzungen

	Inhalte, Gegenstand, Eingrenzungen	IT (Gg)
	Handlungen	IT (H)
IT	Situationen	IT (S)
	Verbindungen zu benachbarten Gegenständen	IT (V)

1.2. Kognitive Abbildung

	Gesamteinschätzung (auch Selbsteinschätzung)	K (G)
	handlungsbezogen	K (H)
	Optimierungsabsichten	K (O)
K	Gegenstandsabgrenzungen (Nachbarinteressen)	K (Gg)

1.3. Emotionale Tönung

	Allgemeine Kennzeichnung	E (A)
E	handlungsbezogen	E (H)
	Gesamteinschätzung des Gegenstandes	E (G)

1.4. Wertbezug

	Allgemeine Kennzeichnung	W (A)
W	handlungsbezogen	W (H)
	bezüglich des Gegenstandes (auch Wertehierarchie)	W (G)

2. Ontogenetische Hinweise

	Entwicklungsverlauf (deskriptiv)	O (V)
	Entwicklungsbedingungen (erklärend)	O (E)
O	critical-life-events-Einflüsse	O (KE)
	zukünftige Erwartungen	O (Z)
	<u>Veränderung des Interesses bezüglich:</u>	
	Realisierungsformen/Tätigkeitsarten	V (H)
V	Inhalte	V (Inh.)
	Wert, Bedeutung für die Vp	V (W)
	Gegenstandsauseinandersetzung	V (GA)
Dy	<u>Entwicklungsdynamik der Interesseentwicklung</u>	
	Zurücktreten, Absinken des Interesses	Dy(Z)
	Anstieg, Neubeginn, Wiederaufnehmen	Dy(A)

Themenkreise, zu denen die Interviews interpretierbare Aussagen enthalten

Interview	Bestimmungs- stücke	Entwicklung (deskriptiv)	Initiierung	Veränderung	Steuerung bewußt / unbewußt
Klavier- spielen	X	X	X	X	X
Goldschmie- dekunst	X	X	X		X
Abarth- Autos	X	X	"zentrales Ereignis"	X	X
Chorsingen	X	X	X		X
Musik u. a.	X	X			X

4. ANALYSEN UND AUSWERTUNGEN DER INTERVIEWS

Im folgenden werden die Interviews inhaltlich vorgestellt, d. h. es werden die jeweiligen Interessensgegenstände benannt und in ihren Realisierungsformen beschrieben.

Es liegen drei Interviews aus dem Bereich der Musik vor: Klavierspielen, Chorsingen und im dritten werden sowohl Chorsingen (Chorleitung) als auch Instrumentalmusik zum Interessensgegenstand zugehörig erklärt.

Das vierte Interview weist als Interessensgegenstand Abarth-Autos auf und das letzte die Goldschmiedekunst, wobei dies kein Interesse aus dem Freizeitbereich darstellt, sondern ein Berufsinteresse.

In allen Fällen kann man die Bestimmungsstücke von Interesse nachweisen, so daß ein Interesse im Sinne der Theorie gegeben ist, dieser Nachweis wird im Anschluß an die Beschreibung der Interessensgegenstände erbracht.

In allen Interviews wurde zum Ausdruck gebracht, daß die Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand bereits über längere Zeit andauert und daß sie in aktiven Auseinandersetzungen in Form von Tätigkeiten darstellbar ist.

4. 1. BESCHREIBUNG DER INTERESSENSGEGENSTÄNDE

Interview I: Klavierspielen

Zum Klavierspielen gehört in diesem Falle sowohl selbst Klavierunterricht zu erhalten als auch zu erteilen (I/1/3) und jeweils die Auswahl der geeigneten Stücke (I/1/6).

Bevorzugt werden Stücke, die nur für das Klavier geschrieben wurden, da sie "ganz anders klingen und so richtig auf dem Klavier laufen" (I/6/28 ff).

Die Klavierspielerin hat ihre Stilrichtung gefunden, nämlich die Romantik, zuweilen spielt sie Mozart, weniger Bach (I/2/4 ff), obwohl auch einige Stücke von Bach und sehr gern Chopin (I/1/39) - aber nicht Beethoven. Es werden "romantische" Klavierstücke gesucht, wo beide Hände die Melodie spielen und nicht die eine Hand die Melodie und die andere ausschließlich deren Begleitung (I/20/34 ff und 21/4-17).

Musikgeschichte und das Sich-Informieren über Musik besonders vor einem Konzertbesuch (I/4/27), das Singen und ein bewußtes Hören (I/4/15-17) sowie Schallplatten anhören (I/1/7) gehören hier als angrenzende Gebiete zum Interessensgegenstand, ausgedehnt bis hin zum "sich allgemein mit Musik zu beschäftigen", worunter auch ein Konzert ansehen im Fernsehen (I/3/39) verstanden wird, sowie das Umsetzen von Musik in Bewegung, wie sie es früher im Ballett tat und heute im Volkstanz tun kann (I/4/6), und das Hinzuziehen von Musik überhaupt wie beispielsweise im Laienspiel, wo sie Regie führt.

Interview IV: Chorsingen

Das zweite Interview aus dem Bereich der Musik bezieht sich auf das Chorsingen.

Die Befragte hat im Universitätschor mitgesungen und

singt nun, nach einer dreijährigen Pause, im Chor ihrer Kirchengemeinde mit.

Sie bevorzugt einen Chor, der nicht nur Volkslieder singt, sondern mehr klassische Sachen oder rein geistliche Musik, Kirchenwerke, Messen, Oratorien (IV/1/7-9) oder ein gesamtes Werk von einem Komponisten (IV/1/31,32).

Es ist ihr auch wichtig, den geschichtlichen Hintergrund zu dem Stück, was gesungen wird, zu erfahren (IV/6/39 und 7/1-16).

Das eingeübte Chorstück einer Zuhörerschaft innerhalb eines Auftritts vorzusingen gehört für die Befragte als Höhepunkt dazu, etwa vergleichbar mit einem Schauspiel (IV/12/10,11).

Klassische Schallplatten werden von ihr angehört und themenbezogene Sendungen im Radio (IV/2/ ab 25 und 3/1-4) wie beispielsweise im Schulfunk (IV/7/33-39) werden berücksichtigt und auch Opern im Fernsehen werden angeschaut (IV/4/10-14).

Interview V: Musik (Bratschespielen und Chorleitung)

Der Gegenstandsbereich zum dritten Interview aus dem Gebiet der Musik weist zwei unterschiedliche Bereiche auf: zum einen das wöchentliche Bratschespielen im Orchester (V/1/27 ff) des Akademischen Gesangvereins (AGV) und zum anderen Chorleitung eines Singkreises (V/3/8), der vierzehntäglich zusammenkommt.

An Tätigkeiten gehören für den Befragten die Auswahl der Chorstücke (V/12/15,16) für den Singkreis, etwas Klavier- und Gitarrespielen (V/3/16-30) zum Begleiten dazu. Außerdem besucht er regelmäßig Kammerkonzerte (V/13/11-12).

Interview II: Goldschmiedekunst

Zuerst wurde aus Perlen Schmuck gemacht, (II/9/25,26) und dieser auf Flohmärkten verkauft (II/9/28), während es heute darum geht, als Goldschmiedin Schmuck zu

fertigen und auch kleinere Dinge wie Bestecke und Dosen (II/14/25,26) im Gegensatz zum Silberschmied, der die größeren Dinge herstellt (II/14/32 ff). Das hier vorgefundene Gebiet der Goldschmiedekunst läßt sich in drei Bereiche aufteilen (II/15/7-12):

1. Neuanfertigung von Schmuck (einschließlich der dazugehörigen Entwürfe)
2. Umarbeitungen
3. Reparaturen

Die Bestimmungen zur Gesellenprüfung (II/15/36 ff) geben sowohl das Gütemaß der Anforderungen als auch noch weitere Bereiche hierzu an, wie beispielsweise Chemie (II/18/6-14) und eben spezielles Wissen um die verwendeten Gifte.

Für die befragte Person gehört das weitere Erlernen verschiedener Techniken (II/20/17,18) und auch ein späteres Auf-die-Walz-Gehen (II/23/19-32) zum Interessensgegenstand.

Als angrenzende Bereiche nennt sie die Uhrmacherei (II/17/20), Edelsteinkunde (II/17/11) und das fast schon zur Pflicht gewordene Besuchen von Ausstellungen (II/17/34).

Interview III: Abarth-Autos

Bei diesem Interessensgegenstand handelt es sich darum, Autos der Firma Abarth zu kaufen, sie zu restaurieren um sie dann zu fahren, hauptsächlich im Rennen (III/1/5-10). Diese Rennen sind Veteranentreffen auf dem Salzburgring (III/4/37 und 5/1-4).

Das Restaurieren bedeutet, das Auto auf den originalen Stand zu bringen (III/16/7), und dafür ist es erforderlich, ein Auto der Sorte zu lokalisieren, um es anzuschauen (III/16/6), damit es originalgetreu restauriert werden kann.

Weiter bedeutet das, daß Ersatzteile besorgt werden müssen, die nicht so einfach zu bekommen sind. Hierzu müssen Kontakte -vornehmlich in Italien- geknüpft werden, denn der Austausch an Informationen und Ersatz-

teilen durch den Abarth-Club Deutschland hat sich als unzureichend erwiesen (III/11/23-38 und 12/1-17). Hierfür hat der Befragte italienisch gelernt (III/5/38,39) und fährt viermal im Jahr nach Italien, um Leute zu besuchen, um neue Quellen aufzutun und um Autos zu kaufen (III/6/14-16).

Dies erfordert ein gutes Management (III/15/37-39 und Seite 16), worunter die Bedingungen und Organisation verstanden wird, das gesteckte Ziel zu erreichen (III/16/30,31), d. h. eben auch die Arbeit zu organisieren und zu delegieren (III/3/9-11), denn beim Restaurieren sind viele technische Handgriffe nötig, es wird nämlich alles abgeschraubt (III/2/37-39 und 3/1-4), was er aber nicht alles alleine macht (III/1/6,7).

Des weiteren zählt der Befragte noch Bereiche zu seinem Interessensgegenstand, wie Teilfragen aus der Getriebe-kunde (III/10/01-13; 3/31-39 und 4/1-6), gut Autofahren, hierfür wurde ein Kursus absolviert (III/14/33 ff), sowie das Lesen von Fachzeitschriften (III/11/3 ff) und Büchern (III/12/32 ff), die Korrespondenz (III/11/9-15), das Tauschen (III/9/17 ff) und das Umbauen, d. h. Originalteile ersetzen und neue Teile einbauen (III/12/18-23).

Der Nachweis der Bestimmungsstücke von Interesse wird im folgenden für jedes Interview getrennt erbracht. Da die Interessensgegenstände zu verschieden sind, sind auch die Gegenstandsauffassungen unterschiedlich, so daß eine Zusammenfassung der Bestimmungsstücke Unklarheit ergeben könnte und somit nicht sinnvoll erscheint.

4.2. NACHWEIS DER BESTIMMUNGSSTÜCKE

Interview I: Klavierspielen

Kognitive Abbildung

Eine hohe kognitive Komplexität scheint hier gegeben zu sein, die befragte Person konnte genaue Selbsteinschätzungen vornehmen und allgemeine, auch selbstkritische Äußerungen tätigen.

Andere hatten von ihr gesagt, sie sei für ein Musikstudium geeignet (I/10/26 und 10/7-9), sie selbst schätzt ihr Können als so gut ein, daß sie selbst dazu nicht mehr komponieren kann, obwohl sie früher schon recht gern komponierte (I/3/24,25).

Ein fertig geübtes Stück, was richtig ausgefeilt und erarbeitet ist, stuft sie als gut ein (I/5/15-18), es ist dann schon so gut, daß man es sich gut anhören kann.

Sie stellt durchaus auch fest, daß sie doch nicht immer so sicher ist, wie sie glaubt und daß es wieder verstärkter Übung bedarf (I/5/35-39).

Den interindividuellen Vergleich scheut sie, weil sie kaum Vergleichsmöglichkeiten dazu hat. Oft zieht sie das Spiel ihres Bruders als Vergleich hinzu, jedoch lediglich zur Charakterisierung ihres Spiels -mehr Romantisches als Stärke wie bei Beethoven, mehr melodisch als rhythmisch (I/20/37-39 und 21/1 ; 18/15-17; 18/39 und 19/1-7).

Beim intraindividuellen Vergleich gibt sie an, Klavierspielen am besten zu können, weil sie das am intensivsten betreibt (I/5/22-24).

Mit Könnern will sie sich nicht vergleichen, weil sie ohne Lehrer nicht auskommen kann (I/5/27) und sich auch in keinster Weise konzertreif fühlt (I/5/31).

Über die inhaltliche Verflechtung des Interessensgegenstandes hinaus sieht die Versuchsperson ihr Klavierspielen und Musikinteresse in das Laientheaterspiel und in die Gemeindearbeit eingebettet.

Auch den an sich gestellten Anspruch und Zielvorstellungen versteht die Befragte zu konkretisieren.

Ihr Ziel besteht darin, die Aussage eines Stückes zu erfassen (I/16/1,2), herauszufinden, was der Komponist ausdrücken wollte (I/14/34), ähnlich wie ein Gemälde (I/14/36 ff) zu interpretieren, das ist für sie "musikalisch spielen" (I/14/22,23 und 14/30,31), also vom technischen Spiel weg bis zum interpretativen Spielen (I/21/20-32) und zwar so, daß man das ausdrücken vermag, was man empfindet und was man ausdrücken möchte. Die Lehrerin stellt für sie den Maßstab dar (I/21/36-39 und 22/1-9), wenn sie rät, das Klavierstück noch in der einen oder anderen Richtung hin zu interpretieren und die Befragte das eigentlich auch so vorhatte, dann weiß sie, daß sie sich nicht ausdrücken konnte.

Zu ihren Zielvorstellungen gehört es, ein Stück so zu spielen, daß sie selber zufrieden ist und daß ihre Lehrerin es so versteht wie sie es meint. Darüberhinaus möchte sie mehrere verschiedene Stücke fertig bekommen und spielen können (I/23/24-30).

Als Hauptziel erklärt sie jedoch, ein Klavierstück völlig selbständig zu erarbeiten, ohne ihre Lehrerin, und ihr das dann vorzuspielen (I/24/2-4).

Auf dieses Ziel arbeitet sie hin, wenn sie sagt, sie wolle weiterkommen (I/3/34 und 37/38) und ihre Optimierungsabsichten bestätigen das, denn sie will weiterhin spielen und Unterricht nehmen (I/6/20,21), vorwiegend Chopin aber gerne noch mehr romantische Stücke nur für Klavier (I/6/24-28).

Als kognitive Entwicklungsdynamik lassen sich ihre Erfahrungen im Klavierspielen werten, die ihr bewußt sind. In kürzester Zeit hatte sie nach dem Lehrerwechsel enorme Fortschritte gemacht, was sogar ihren Eltern aufgefallen war (I/15/15-17).

Wichtig war für sie die Erfahrung, daß sie nicht so sicher im Spielen war, wie sie geglaubt hatte, daß es beispielsweise in der Fingerhaltung noch etwas zu verbessern gab und daß sie durchaus noch einen

Lehrer nötig hat, der sie auf solche Fehler aufmerksam macht (I/6/3,4).

Noch bedeutungsvoller war jedoch die Erfahrung, daß es ihr Spaß macht, in die Klavierstunde zu gehen (I/6/5,6). Ebenso wichtig war außerdem, daß sie ein Stück durchgehalten hat und nicht aufgegeben und mit einem neuen begonnen hat, daß sie ein Stück bis zu ihrer Zufriedenheit fertig eingeübt hatte (I/6/7).

Auch hat sie festgestellt, daß sie es nicht braucht, jeden Tag zu üben, viel wichtiger ist es, Spaß daran zu haben (I/6/17,18).

Das Finden ihres persönlichen Stils -nämlich die Romantik- (I/20/30-34) mithilfe ihrer neuen Lehrerin war ausschlaggebend für sie, um sich weiterhin mit dem Klavierspielen derart intensiv zu beschäftigen, denn vor dem Lehrerwechsel hatte sie erwogen, eventuell auch aufzuhören (I/16/14,15).

Veränderung des Person-Gegenstand-Bezuges

Auf die Frage, ob sich ihre Beziehung zum Klavierspielen im Laufe der Zeit in irgendeiner Form verändert habe, konnte sie konkrete Angaben machen.

Die wichtigste Veränderung ist die vom guten technischen Spiel bis hin zur musikalischen Interpretation (I/14/23-33-39), d. h. vorher war es nur Spielen und jetzt ist es Musik (I/15/22-26), diese Veränderung kam erst durch den bewußt herbeigeführten Lehrerwechsel zustande und ermöglichte ihr eine andere Sichtweise für das Klavier (I/15/1-14), dadurch ist es möglich geworden, ihren eigenen und persönlichen Stil zu finden (I/20/27-33). Das wiederum ruft in ihr den Wunsch nach mehr Selbständigkeit hervor: sie möchte gern selber die Fingersätze finden (I/23/29) und sich nicht mehr alles von der Lehrerin erklären lassen müssen (I/24/1).

Sie erklärt es als ihr Hauptziel, sich ein Stück selbst zu erarbeiten (I/24/2,3).

Nach Gründen gefragt, die ihr Interesse in den Hintergrund treten ließen, nannte sie zum einen das Fehlen von Impulsen, wenn sie beispielsweise längere Zeit

keinen Klavierunterricht gehabt hatte (I/22/37-39) und zum anderen zeitliche Faktoren wie Prioritäten von Studium und Prüfungen (I/25/8,9), anstehende Theaterproben für Aufführungen im Laienspiel (I/24/14,15). Zum völligen Aufgeben des Interesses kam es vermutlich deshalb nicht, da sie durch ihren Bruder um diese "Durststrecken" wußte (I/24/32-35). Ereignisse waren es nicht, die diese Durststrecken auslösten oder da wieder herausführten (I/24/38,39), es ist ihr selbst ein Rätsel, wieso diese Phasen überwunden wurden, sie vermutet, weil ihr viel daran gelegen sei (I/23/3-5).

Emotionale Tönung

Die emotionale Tönung beim Klavierspielen ist durchweg positiv, auch wenn sie einräumt, daß es nicht nur Zufriedenheit und Freude vermittelt (I/8/5-29), durchaus auch Mißmut, was dann ein Sich-Zwingen und ein Sich-Mühen erfordert. Das erlebt sie, wenn sie ein Stück bereits besser gespielt hat, das aber zum Zeitpunkt des Spielens nicht gelingen will, das ist für sie unbefriedigend (I/8/1,2), und enttäuschend ist es, wenn sie an der Kritik der Lehrerin merkt, daß sie ihr Empfinden nicht durch das Klavierspiel ausdrücken kann, denn das Empfinden, wie es sein sollte, hat sie durchaus (I/21/36-39 und 22/1-10). Diese Diskrepanz stellt für sie Mißlingen dar, ein Spiel, was mehr eine Pflichtübung als Entspannung oder Freude war (I/8/28,29).

Oft bringt sie jedoch den Ehrgeiz, Lust und Freude auf (I/7/8-15), so lange ein Stück -und wenn es bis zu zwanzig Mal ist- hintereinander zu spielen, bis sie findet, daß es so richtig klingt. Das ist für sie so befriedigend, daß sie den Eindruck hat, das Üben habe sich gelohnt.

Sie hat auch die Erfahrung gemacht, wenn sie mit ihrem Spiel ganz zufrieden ist, wenn sie das Gefühl hat, so sei es richtig (I/7/28,29) dann wird dieser Eindruck oft durch die Lehrerin bestätigt (I/7/21-24), so daß

sie bei der Bewertung ihres eigenen Spiels durchaus auf sich selbst vertrauen kann.

Gelingen ist für sie ein leichtes und flüssiges Spielen und möglichst ohne Fehler (I/8/24,25).

Sie sagt, es gibt für sie schon ein "totales Aufgehen" (I/7/32-39), das kommt vor, man kann es aber nicht immer und schon gar nicht willentlich erreichen, denn "wenn es richtig ist, dann kommt es von innen" (I/7/25). Aber es ist oft so, daß sie sehr konzentriert spielen kann, ohne an etwas anderes zu denken, dann hört sie jeden Ton und das "Singen" des Klaviers (I/7/1-7).

Wertbezug

Die Klavierspielerin empfindet selbst, daß ein Stück in der Weise "so richtig" gespielt wurde und sie merkt, daß das Üben sich gelohnt und etwas gebracht hat (I/7/15) und Lob und Anerkennung braucht sie zwar als persönliche Bestätigung (I/9/11-16), jedoch nicht um zu spielen, sie freut sich darüber (I/23/31-33), würde aber ohne Lob auch weiterhin klavierspielen.

Dies scheint ein Hinweis auf Selbstintentionalität zu sein.

Darüberhinaus wendet sie sich gegen alles, was bei ihren Interessen zu einer Leistungsorientierung führen könnte. Sie hat immer dann andere Interessen aufgegeben, wenn "es ernst wurde" (I/25/27-29) und hätte man sie zur Pianistin bringen wollen, so hätte sie sicher auch aufgehört.

Sie formuliert den Wertaspekt als "viel daran gelegen" (I/25/5), was immerhin dazu führt, gelegentliche Durststrecken, wie sie es nennt, zu überwinden.

Sie möchte nie auf das Klavierspielen verzichten müssen (I/11/19-25), sie habe ein Bedürfnis zu spielen, eine Sehnsucht und ein ausgesprochen unbefriedigtes Gefühl, wenn sie nicht spielen kann (I/11/27-34). Es sei wie eine Sucht, wie eine Leidenschaft, für sie so notwendig wie Essen und Trinken (I/9/38,39), und wenn sie längere Zeit nicht spielen konnte, wie etwa durch Urlaub,

dann hat sie das dringende Bedürfnis, zu spielen und tut das dann auch (I/9/24,25).

Als mögliche Erklärung dafür glaubt sie an ein Bedürfnis nach Zufriedenheit, an ein Bedürfnis, aus sich heraus etwas zu schaffen.

Diese enge Bindung an den Interessensgegenstand scheint glaubhaft, zumal weitere Äußerungen und Handlungen den Eindruck bestätigen.

So studiert sie beispielsweise in München an ihrem Heimatort, um sich die Möglichkeit zum Klavierspielen zu erhalten (I/9/22) und auch die Möglichkeit, bei ihrer jetzigen Lehrerin, die sie gefördert hat, Unterricht nehmen zu können (I/11/9-12).

Auch die von ihr aufgestellte Werthierarchie bestätigt die intensive Bindung an den Interessensgegenstand Klavierspielen (I/11/36-39) sowie auch ihre Ansicht über das Klavier als Musikinstrument.

Das Klavier sei gut, wenn man gern alleine musiziere (I/12/9,10), außerdem kann man darauf sowohl völlig eigenständige Musik machen als auch verschiedene Musikrichtungen interpretieren (I/12/17-19).

Interview I : Klavierspielen

Die vollständige Abschrift des Interviews befindet
sich im Interviewteil der Arbeit auf den Seiten: 37 - 62

Interview II: Goldschmiedekunst

Bei diesem Interview sind die Bestimmungsstücke von Interesse sicherlich anders zu bewerten als bei den übrigen Interviews, da es sich hier um ein "Berufsinteresse" oder vielmehr, wie später noch gezeigt wird, um ein "Lebensinteresse" handelt.

Ein Interesse, was über den Freizeitraum hinaus das Leben einer Person beeinflusst, prägt und mitbestimmt; ein Interesse also, das zum Bestandteil des Lebens einer Person geworden ist.

Die Zuordnung zu Interesse und Beruf ist nicht immer eindeutig, was zuvor aufgezeigt werden soll.

Hier in diesem Fall ist die betreffende Person bewußt an das Auffinden eines solchen Interesses herangegangen, um dieses im Beruf zu realisieren, daher ist ein häufiges In-Beziehung-Treten mit dem Interessensgegenstand von vornherein gegeben, und der Kenntnis- und Wissensstand vom Lehrstoff bedingt. Auch ist es fast selbstverständlich, daß eine positive emotionale Tönung vorliegt, da der Beruf bewußt von der Person für sich selbst ausgewählt wurde.

Mit dieser Berufswahl werden zwei Aspekte miteinander verknüpft: zum einen soll der Beruf auf die individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wünsche abgestimmt sein, da man sich den größten Teil seines Lebens damit beschäftigt (II/12/9,10), und zum anderen soll er den Ansprüchen der Befragten nach einem Beruf im allgemeinen erfüllen.

Diese beiden Aspekte gehen hier über die Interesse charakterisierenden Bestimmungsstücke hinaus.

Auch der Wertbezug und die damit verbundene Forderung nach einem möglichst hohen Grad an Selbstintentionalität ist anders einzuschätzen. Jeder Beruf dient der Erwerbstätigkeit, um damit seinen Lebensunterhalt zu verdienen. Die Interviewpartnerin versucht "einen Kompromiß zu finden, nicht nur ums Geldverdienen zu arbeiten, es soll auch Spaß machen und die Interessen und Fähigkeiten sollen da mit hereingebracht werden können" (II/12/11-15).

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen lassen sich dennoch die Bestimmungsstücke nachweisen und das hier vorliegende Berufsinteresse der Goldschmiedekunst dem Interessenkonzept zuordnen.

Kognitive Abbildung

Über die bei der Beschreibung des Interessensgegenstandes genannten Nachbarbereiche hinausgehend bettet sie den Interessensgegenstand ein in eine Gesamtschau von Kunst, Architektur, Malerei und Formen, und diese Gesamtschau gilt es, nicht zu verlieren (II/17/16 ff). Die Selbsteinschätzungen nimmt die Befragte ziemlich konkret vor.

Beim interindividuellen Vergleich stellt sie fest, daß sie in ihrer Klasse und in ihrer Werkstatt eine der Besten ist (II/18/19,20).

Beim Vergleich mit Experten denkt sie an ihren Lehrer (II/18/28-36), der ein begeisterter Gold- und Silberschmied ist, ein Edelsteinspezialist und auch ein hervorragender Lehrer. Im Vergleich mit ihm fehlt ihr noch vieles.

Der intraindividuelle Vergleich fällt ihr dagegen schwerer, weil sie annimmt, vom Studium wisse sie ja auch noch etwas. Sie schätzt die Kenntnisse eher gleich ein (II/18/24-26).

Die Gesellenprüfung setzt den fachlichen Maßstab entsprechend den Regeln des Goldschmiedehandwerks. Beispielsweise will sie als Gesellenstück Ohrringe mit Elfenbeinlage anfertigen und zwar mit einem Schloß, so daß man sie an einem Kettchen als Anhänger tragen kann (II/16/1,2). Eine Dose mit Springdeckel wäre auch ein geeignetes Stück (II/61/12 ff), dabei müssen die Mechanismen zweckmäßig und formschön sein und sie müssen funktionieren, das macht die Qualität aus. Sie selbst setzt sich für ihre eigene Arbeit auch einen Anspruch, der durchaus höher sein kann als der ihrer Meisterin, sie sei oft zu sehr Geschäftsfrau (II/19/7-39; 8,33,37). Die Befragte würde durchaus ein Stück, mit dem sie nicht zufrieden ist, wieder

einschmelzen und neuanfertigen, während die Meisterin dann eine Verzierung oder ein Schräubchen vorschlägt (II/19/14,15).

Sie selbst will mit ihrer Arbeit vollständig zufrieden sein können, es muß eine "stimmige Sache" sein (II/21/22), auch wenn es nicht immer der eigene Stil sei. Sie meint damit, daß sowohl Form und Material, als auch Steine und Materialien, alles zusammen eine harmonische Sache ergeben müssen (II/21/32-36).

Sie will ein guter Goldschmied sein (II/19/5) und sie will sich später einmal selbständig machen. Sie hat jetzt bereits klare Vorstellungen, wie sie mit Lehrlingen umgehen würde (II/17/4-7), sie würde sie u. a. zum selbständigen Arbeiten bringen wollen (II/17/4-7). Um dieses noch entfernte Ziel zu erreichen, will sie nach der Gesellenprüfung noch an der Zeichenakademie Schmuckdesign studieren (II/10/38,39), um mehr vom Künstlerischen zu lernen (II/11/1), denn in der Lehre geht es im Gegensatz dazu mehr um das Handwerkliche. Wie sie die Meisterprüfung macht, das weiß sie noch nicht genau, es gibt hierzu mehrere Möglichkeiten (II/10/37-39 und 11/1-15), sie weiß nur, daß sie die Meisterprüfung in jedem Fall anstrebt, sonst kann sie sich ja auch nicht selbständig machen. Vielleicht geht sie zwischenzeitlich auf die Walz (II/23/21 ff) oder sieht sich an der ART SCHOOL in London (II/11/24,25) um.

Emotionale Tönung

Wie bereits ausgeführt, sieht die Befragte in ihrem Beruf als Goldschmiedin einen guten Kompromiß, wo sie ihre Vorlieben wiederfindet und damit Geld verdienen kann.

Am liebsten macht sie Neuanfertigungen (II/15/14) aber sie schätzt auch die Entspannungsarbeit, die Routinearbeit (II/15/19-22) in ihrem Beruf (II/8/22 ff). Man kann kreativ sein, muß es aber nicht immer wie etwa ein Designer. Sie braucht es, auch 'mal Sachen ohne großes Nachdenken machen zu können (II/8/27,28),

Tätigkeiten, mit denen sie sich zurückziehen kann, um nicht ständig auf Leute eingehen zu müssen (II/12/20,21).

Als mißlungene Arbeit sieht sie es an, wenn ihr etwas zerbricht oder ihr die fertige Arbeit nicht gefällt (II/22/20-26); gelungen ist es, wenn alles paßt und funktioniert (II/22/27-29), dann ist es auch ein persönlicher Erfolg (II/22/30,31), mehr ein persönlicher, andere würden das gar nicht merken. Sie räumt auch ein, daß es Tage gibt, wo alles keinen Spaß macht, wenn sie etwa müde ist und außerdem ist ja die Lehre an sich etwas anderes, und dann macht wohl auch die Arbeit, die einem Spaß macht, nicht immer Vergnügen (II/14/4-10).

Es ist nicht immer nur schön (II/20/31,32), jedoch wenn es schön aussieht und es gelingt und es gefällt ihr selber - das sei dann schön (II/20/37).

Insgesamt betont sie, daß ihr die Beschäftigung mit der Goldschmiedekunst Befriedigung verschafft und daß es ihrem Charakter entsprechend der richtige Beruf ist.

Wertbezug

Betrachtet man die Entwicklung des Interesses Goldschmiedekunst der interviewten Person, so läßt sich feststellen, daß sie sehr bewußt an die Suche nach einem für sie geeigneten Beruf herangegangen ist und daher das für sie richtige (Beruf-) Interesse gefunden hat.

Es wird deutlich, daß hinter dem Wunsch, den richtigen Beruf zu finden, der Wunsch nach Freiheit i.S. von Selbstentscheidung steht.

Hier wird das pädagogische Ziel nach Selbstbestimmung von sich aus bewußt verfolgt und verwirklicht, so daß das Interesse der Goldschmiedekunst hier ein Teil des bewußten, selbstentscheidenden Lebens darstellt und in diesem Zusammenhang als Lebensinteresse bezeichnet werden kann.

Die Goldschmiedekunst als selbstgetroffene Berufswahl ist Ausdruck dieser Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung.

Daher ist der Wertbezug nicht isoliert im Hinblick auf den Gegenstand der Goldschmiedekunst zu betrachten, sondern im Zusammenhang mit dieser selbstbestimmten Entscheidung zu sehen, und es läßt sich zusammenfassend festhalten, daß ein äußerst intensiver Wertbezug diese Beziehung charakterisiert.

Sie hat Schwierigkeiten -etwa mit den Eltern- auf sich genommen, um die selbstbestimmte Entscheidung treffen zu können, und weiter hätte sie das Opfer gebracht, noch drei oder vier Jahre auf die bestimmte Lehrstelle zu warten (II/7/32-35). Sie fand eine Lehrstelle, die genau ihren Vorstellungen entsprach, jedoch konnte sie zuerst keine Zusage erhalten, und da ihr gerade an dieser Lehrstelle viel lag, hätte sie noch eine Wartezeit hingenommen.

Neben ihrer Berufstätigkeit hat sie eine Werkstatt zu Hause und macht da auch noch Schmuck, für Freunde etwa (II/15/24,25), sie hat sich die Werkstatt schon in etwa eingerichtet, auch im Hinblick darauf, sich selbständig zu machen (II/15/28).

Das Interesse am Goldschmieden geht über ihren Beruf hinaus, obwohl sich hier Interesse und Beruf schwer voneinander trennen lassen, da sie beides miteinander verbunden hat. Dennoch sagt sie, daß sie sich nicht nur ausschließlich mit dem Goldschmieden beschäftigen möchte (II/22/1), aber verzichten möchte sie unter gar keinen Umständen mehr darauf (II/22/9).

Vielleicht könnte sie die Arbeit für einige Zeit zurückstellen oder unterbrechen, aber sie braucht auch dann die Möglichkeit, arbeiten zu können (II/22/10-12), so würde sie ihr Werkzeug auf größere Reisen mitnehmen (II/22/13,14).

Sie selbst sieht ihren Beruf als Möglichkeit an, sich selbst zu verwirklichen (II/24/11) und auch durch die oftmals schwere körperliche Arbeit sich abzureagieren (II/24/12 ff).

Wie schon erwähnt, stellt für sie eine gelungene Arbeit einen persönlichen Erfolg dar, aber weit darüberhinaus stellt nun heute, wo sie sich der Goldschmiedekunst zugewandt hat, jeder Tag ein Erfolg dar, denn es vergeht kein Tag, wo sie nicht entweder zufrieden oder unzufrieden ist, es gibt für sie kein "dazwischen" mehr, keine Leere, jeder Tag ist mit Gefühlen belegt (II/22/32-39 und II/23/1-3), so daß ihre Arbeit als Goldschmiedin eine Lebensbereicherung und auch in diesem Sinne ein Lebensinteresse darstellt. Auf intersubjektive Valenz angesprochen, gibt sie an, daß es ein menschliches Grundprinzip sei, sich zu schmücken (II/24/23 ff) und daß der Schmuck außerdem für viele Menschen eine Image- und Prestigefrage darstellt. Sie meint, so lange es Gold und Silber gibt, wird es immer eine Nachfrage nach Schmuck und Gebrauchsgegenständen dieser Art geben, so daß Gold- und Silberschmied kaum zu ersetzen sind.

Interview II : Goldschmiedekunst

Die vollständige Abschrift des Interviews befindet
sich im Interviewteil der Arbeit auf den Seiten: 70 - 94

Interview III: Abarth-Autos

Kognitive Abbildung

Das für den Interessensgegenstand erforderliche Fachwissen erhält der Befragte aus Fachzeitschriften, Büchern, der Korrespondenz und Gesprächen mit verschiedenen Leuten. Aus dem Abarth-Club sind kaum Informationen erhältlich, da dort mehr Konkurrenzneid herrscht als Gemeinschaftssinn (III/11/17 ff).

Er hat sich ein Computerprogramm geschrieben, das ihm die Übersetzung des Getriebes ausrechnet, d. h. die Abhängigkeiten von Zähnezahl, Drehzahl, Geschwindigkeit, Reifenart und Drehzahlsprünge werden ermittelt, und anhand dieser Daten erfolgt die für die jeweilige Strecke (III/5/13 ff) angemessene Getriebeeinstellung (III/10/8-39).

Das Ermitteln der für die Strecke günstigen Übersetzungen des Getriebes sind rein verfahrensmathematische Probleme (II/10/10), während die Abstufungen des Getriebes technische Detailfragen darstellen (III/3/32); so wie die entsprechende Fahrwerkseinstellungen (III/5/19), Fragen zu Motoren und Hochleistungsmotoren (III/12/32-34), Nockenwellen (III/12/37), Einstellungs- werte der Lagerspiele und Ventile.

Für die Lagerspiele kann man sich an dem Werkstatt- handbuch von Fiat orientieren (III/10/8-39), da ja der Abarth aus dem Fiat entwickelt wurde. Aber für die Einstellungs- werte für den Abarth liegen keine Informationen vor, schon gar kein Werkstatt- hand- buch, diese Werte hat er aus Diskussionen mit verschiedenen Leuten gewonnen und gesammelt.

Es bedarf genauester Kenntnisse in diesen Gebieten, um zum einen die Grenze zwischen maximaler Leistung und Totalschaden zu finden, der Befragte verdeutlicht dies am Beispiel der Verdichtung 1:12 und 1:11 (III/5/30,31), und um zum anderen diese technischen Arbeiten ausführen zu können.

Zusätzlich sind materielle Wertkenntnisse und eine Marktübersicht vom Einkauf und Verkauf von Ersatzteilen

erforderlich.

Hinzu kommt das Rennenfahren, wofür der Befragte über gute fahrerische Qualitäten verfügen muß, hierfür hat er einen Kursus mit Training für richtiges Kurvenfahren absolviert (III/14/33 ff und 15/1-6). Darüber hinaus ergibt es sich, daß man Leute trifft und daß sich Freundschaften entwickeln (III/15/11-18 besonders 17,18). Als einen "sozialen Effekt" empfindet der Befragte die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit seinem Bruder, so wie eine Art "Familienzusammenführung" (III/23/4-12).

Bei den selbsteinschätzenden Vergleichen sagt der Befragte, er habe ein gutes Management (III/15/27), worunter er die Organisation und Bedingungen versteht, sein Ziel zu erreichen (III/15/38 f und 16/1-39), also Leute aussuchen, Korrespondenz, Kenntnisse über die Originalautos zu erwerben, wo sie sind, wie sie aussehen, Ersatzteilbeschaffung etc. (III/15/35), und zusätzlich leiste er saubere Arbeit.

Im Rennen schneide er nicht immer so gut ab, da vergleicht er sich mit seinem Bruder, der viel schneller fährt als er.

Sein Ziel besteht darin, die Abarth-Autos so zu restaurieren, daß sie auf einen vernünftigen Stand gebracht sind (III/16/31,32), daß die Autos optimal aussehen (III/17/13 ff) und optimal funktionieren. Hierzu kann man sie nicht in eine Werkstatt geben (III/16/33,34), man muß selber viel Initiative entwickeln.

Die Bestätigung, inwieweit die geleistete Arbeit gut war, erhält er durch das Ergebnis im Rennen (III/23/17-23), ob sein Auto gewinnt und wie lange es hält und funktioniert.

Auf die Gefährlichkeit beim Rennen angesprochen sagt der Befragte, daß dies eine Sache der Einstellung sei, denn wolle man unbedingt auch mit den großen Autos mithalten und gewinnen, dann sei es schon gefährlich, und ungefährlich sei es, wenn man den überholenden Autos Platz mache (III/14/12).

Seine Einstellung liegt zwischen den beiden Äußerungen. Ihm genügt es, in seiner Klasse vorn zu liegen, und nicht unbedingt mit den großen Autos mithalten zu müssen (III/23/31,32).

Die kognitive Entwicklungsdynamik ist durch die kontinuierliche Informationsbeschaffung erkennbar und ist in der bewußt gewordenen Veränderung seines Verhaltens bzw. in der bewußt vorgenommenen Verhaltensänderung bemerkbar.

Diese Änderungen sind durch Erfahrungen zustande gekommen oder werden als Optimierung angestrebt. Er hat die Erfahrung gemacht, daß man sehr sorgfältig in der Auswahl der Leute zu sein hat, an die man Arbeit abgibt, delegiert (III/17/4). Er berichtet von seinem Mißerfolg mit hohlen Vergaserstangen aus Bremsleitungen, die sein Mechaniker empfohlen und eingebaut hat (III/18/10-15).

Weiterhin ist mehr Zeit nötig, als man anfänglich vermutet (III/17/5,6), und nun will er zeitlich nicht auf das nächste Rennen hinarbeiten, sondern mehr auf das Ziel, daß das Auto optimal dazustehen hat (III/17/7-13). Dafür ist es wirklich nötig, ein Auto ganz zu zerlegen (III/17/20) und nachzuschauen und nicht nur die offensichtlichen Defekte zu beheben (III/17/17,18), denn sonst habe man bald die nächsten.

Ein Auto von Sammlerwert würde er heute nicht mehr verkaufen (III/19/12), und er gibt keine Quellen für Ersatzteile mehr bekannt (III/19/17,18), er besorgt die Teile, verkauft oder tauscht sie dann, "da bin ich irgendwie härter geworden" (III/19/28).

Zukünftig will er sich mehr um das Management kümmern und selbst nicht so oft Rennen fahren, das will er mehr seinem Bruder überlassen.

Die Gründe hierfür liegen auf emotionaler Ebene und werden im folgenden dargelegt.

Emotionale Tönung

Das Rennen selbst wird als zu hoher Streß empfunden (III/20/21,22) sowohl vor dem Start als auch beim Überholen.

Im Vergleich mit seinem Bruder (III/20/10,11) hinsichtlich des direkten Kampfes mit dem Gegner um die Spitze (Überholen und Start) fühlt er sich unsicher. Für ihn resultiert daraus, entweder an diesem Punkt zu arbeiten (III/20/18) oder selber nicht mehr oder zumindest nicht mehr so oft zu fahren (III/20/19-22), um das Interesse beibehalten zu können.

Sein konkreter Vorschlag hierzu wäre, daß sein Bruder fährt und er macht das Management (III/26/22-27 und 22/36-39).

Der Streß beim Rennenfahren ist für ihn schwerwiegender als nur mühsam oder nur anstrengend, man kann sie schon als negative emotionale Tönung bezeichnen, die die Person zukünftig bewußt vermeiden will, um das Interesse beizubehalten, indem sie entweder daran arbeitet oder auf das Rennfahren verzichtet, also diesen Teilaspekt der Interessehandlungen aufgibt.

Diese Unsicherheit und dieser hohe Streß wird als unangenehm und als Konflikt empfunden. Er formuliert: "Ich habe Probleme, Rennen zu fahren (III/25/30-33) aber andererseits macht es Spaß, mit dem Auto optimal umzugehen" (III/25/34).

Das Rennen gehört ja schließlich zu seinem Interessensgegenstand dazu und wird ja auch als positiv empfunden. Er sagt, das richtige Vergnügen habe man nur, wenn man das Auto zu seinen Klassenkameraden steckt und mit ihnen um die Wette fährt (III/5/7-9).

Er fährt, um zu gewinnen, nicht um hinterher zu fahren (III/8/38,39) und ein Sieg ist für ihn ein persönlicher Erfolg, eine Bestätigung für gute Restaurierungsarbeiten (III/25/8,9,10) und für seine fahrerischen Qualitäten. Daher reicht ihm zum persönlichen Erfolg, wenn er in seiner Klasse fährt und einen gewissen Vorsprung hat.

Er will nicht unbedingt Erster sein und als solcher bewundert werden, das sei sowieso schwer möglich, da immer wenig Zuschauer da sind, oder man kenne sie sowieso schon (III/26/3-6).

Dieser mehr persönliche Erfolg "alles das ist eher so von mir" (III/26/6) läßt eine Vermutung auf Selbstintentionalität zu.

Einen Geschwindigkeitsrausch kennt er nicht, eher einen Akustikrausch (III/24/ 11,12).

Das eigentlich Interessante ist für ihn das Kurvenfahren, denn da holt man die Sekunden und da kommt es darauf an, mit der optimalen Geschwindigkeit richtig in die Kurve hineinzufahren, genau den Punkt zu finden, um wieder richtig herauszufahren und das auch wieder mit der optimalen Geschwindigkeit (III/24/17-22). Dies erfordert eine gewisse Geschicklichkeit bzw. eine bestimmte fahrerische Qualität verbunden mit einem "Gefühl für das Auto, was macht dein Auto jetzt (III/24/23,24)? Die Literatur beschreibt das so, daß man das durch das Gesäß fühlt, ob das Auto nun hinten ausbrechen will oder vorne und entsprechend hat man das Auto etwas mehr zu lenken oder etwas weniger, und entsprechend hat man das Auto sehr gefühlvoll zu behandeln - das Auto mein Zweites Ich oder die Zweite Freundin " (III/24/22-29).

Beim Rennen sei es schon ein erhebendes Gefühl, (III/25/13 ff), wenn man startet und alle Autos, auch die Dicken, stehen bis auf zwei hinter einem.

Außerdem bewundert er den Hersteller des Autos so sehr, daß er meint, er tue etwas für ihn, wenn er sein Auto zum Sieg führt (III/25/22,23).

Was das "gerne-Machen" bedeutet, ist nicht immer eindeutig zu erklären, denn da ist die Angst, es könne etwas passieren (III/23/24-26 und 23/38,39; 24/6,7) aber auch der Wunsch, optimal mit dem Auto umzugehen.

Wertbezug

Das Rennfahren stellt ihm eine Art Test dar, sozusagen ein Gütemaßstab (III/23/17-23) bzw. die Bestätigung für die Restaurationsarbeiten und für seine fahrerischen Qualitäten und zwar mehr eine persönliche Bestätigung (III/26/ 4-11), als der Wunsch, als Erster geehrt zu werden. Er würde gerne auf das Rennenfahren verzichten und lieber nur Training fahren (III/26/15,16) oder jemanden anderen fahren lassen, eventuell den Bruder (III/26/25,26) - aber ohne Rennen kein Training (III/26/31), und ganz auf das Fahren zu verzichten, fiel ihm schwer, da ihm dann der Vergleich mit den anderen fehlen würde, d. h. er wüßte die Kombination zwischen Auto und Fahrer nicht einzuschätzen (III/27/10-12).

Dafür müsse er es wohl in Kauf nehmen, Rennen zu fahren, vielleicht kann er aber die Zahl, an denen er teilnimmt reduzieren (III/27/19-21). Dies würde ein Opfer bedeuten (vgl. Ausführungen zur Emotionalität) und verrät eine Intensität der Bindung an den Gegenstand, ebenso sei es ein gewisses Opfer, daß er mehr arbeiten müsse als andere, um sein kostspieliges Hobby finanzieren zu können (III/28/34,35), was vielleicht jetzt etwas leichter wird, da die Aufbauphase nun vorüber sei und er genug Material habe (III/29/1-7).

Die Werthierarchie zeigt, daß das Abarth-Auto einen hohen Stellenwert innerhalb seiner übrigen Interessen einnimmt (III/9/7-8): das Auto sei ihm davon das liebste, es gibt durchaus Dinge, die ihm wichtiger sind, wie etwa die gesicherte Arbeit und Gesundheit, seine Verwandten und seine Frau (III/28/26,27).

Verzichten möchte er jedoch keinesfalls auf seine Abarth-Autos, reduzieren, ja, das könne er sich

vorstellen, aber überhaupt keinen Abarth mehr zu haben, wäre ihm eine unangenehme Vorstellung (III/92/12), sogar wenn er nach Neuseeland auswandern würde, hätte er mindestens zwei Abarth's als Umzugsgut dabei (III/29/13-15). Auch in dieser Äußerung liegt wohl ein wahrer Kern.

Durchaus ernst nehmen kann man dagegen die Aussage, daß es ihm schwerfällt, sich von einem seiner Autos zu trennen, wenn er es verkauft, vor allem, wenn er es mehrere Jahre hatte und auch Rennen damit gewonnen hat (III/29/71-20), und wenn man sich vor Augen führe, er habe es für 300 DM gekauft und nun sei es 40.000 DM wert, nur weil er sich damit beschäftigt habe (III/29/22-24).

Der intersubjektiven Valenz mißt er keine Bedeutung bei (III/30/28-34), höchstens dahingehend, daß es eigentlich für jeden sinnvoll sei, sich auch in der Freizeit mit etwas zu beschäftigen, was einen fordert, denn auch für den Befragten stellt das Interesse einen Ausgleich zur Berufstätigkeit dar (III/28/19,20).

Interview III: Abarth-Autos

Die vollständige Abschrift des Interviews befindet
sich im Interviewteil der Arbeit auf den Seiten: 103 - 138

Interview IV: Chorsingen

Kognitive Abbildung

Die kognitive Abbildung dieses Interessensgegenstandes scheint weniger komplex zu sein als bei den anderen Ausführungen dargestellt. Vermutlich liegt dies darin begründet, daß hier ein Interesse aus dem Freizeitbereich vorliegt, was darüber hinaus kaum wirksam wird. Zusätzlich ist der Bereich des Chorsingens selbst wenig komplex.

Über die Beschreibung des Interessensgegenstandes hinaus sieht die Befragte eine Querverbindung vom Chorsingen zur Bereitschaft, ein Instrument erlernen zu wollen (IV/6/33,34), wozu das neue Klavier zusätzlich einen Anreiz bietet (IV/6/12).

Ihr Können auf dem Gebiet schätzt sie genauso gut ein wie auf anderen Gebieten, das sei gleich (IV/8(29,30)), während der interindividuelle Vergleich erheblich schwieriger für sie ist. Sie meint, gut zu singen sei lediglich eine Frage der Übung und nicht des Könnens (IV/8/17-19), und außerdem würden viele, die sicher gut singen können, sich nur nicht trauen (IV/8/6-15). Beim kriteriumsorientierten Vergleich stuft sie sich als guten Durchschnitt ein, sie habe eine durchschnittlich gute Stimme. Sie wisse, daß sie nicht falsch singe und daß sie gern singt, daß sie Noten lesen kann und sie weiß, daß durch zunehmende Übung die Stimme bald wieder besser wird (IV/8/34-39), jedoch für einen profilierten Chor reiche ihre stimmliche Qualität nicht aus (IV/9/4,5).

Sie wünscht sich von einem Chor, in dem sie mitsingen will, schon ein Niveau (IV/5/37), da sie ja vom Universitätschor (IV/5/30,31) einen gewissen Maßstab bereits kennengelernt hat. Die Anforderungen des Chores an sie dürften aber auch nicht zu hoch sein, hätte sie das Empfinden, es sei zu schwer für sie, würde sie nicht mehr mitsingen wollen (IV/6/1-3).

Seit sie wieder in einem Chor mitsingt, hat sie den Eindruck, ein besseres Verständnis, ein anderes Einfühlungs-

vermögen für andere Chöre aufbringen zu können, sie hat beobachtet, daß sie nun mehr Feinheiten hört (IV/3/15 ff) und auf mehr Einzelheiten sowie auf die Zusammenhänge achtet (IV/3/17-22).

Eine Weiterentwicklung sieht sie für sich nur insofern, daß sie hier der Beschäftigung mit ihrem Interessensgegenstand nachgeht, und daß die Stimme geschult wird (IV/9/17,18).

Die Zielvorstellung eventuell in einen anderen Chor oder vielleicht in einen größeren Chor zu gehen, besteht nicht (IV/9/19-23).

Emotionale Tönung

Das Singen bei den Chorproben ist nicht immer nur schön, denn man singt immer nur einzelne Takte, und die immer wieder. Es verlangt vielmehr eine Konzentration und Anstrengung (IV/9/31,32), weil sie sich zusätzlich darum bemüht, auswendig zu singen (IV/10/38), um mehr auf den Dirigenten als auf die Noten zu schauen. Dagegen wird es als befriedigend empfunden, sich solch ein Gesangsstück zu erarbeiten, zu erleben, wie aus vielen Einzelteilen -vier Stimmen und sechs verschiedenen Instrumenten- etwas Harmonisches, ein Ganzes entsteht (IV/1/1-3).

Selbst die Anspannung vor Auftritten (IV/01/13,14) mit Publikum wird als angenehm empfunden, andere hören zu, da will man keinen Fehler machen. Ist dann der Auftritt fehlerlos verlaufen, "dann ist das noch schöner" (IV/10/15-18), weil dann ein verbindendes Gemeinschaftsgefühl entsteht (IV/10/19,20). Dieses Gemeinschaftsgefühl ist ihr vorherrschend, wenn sie zum Chor geht, weil man da Leute treffe, die die gleiche Freude am Singen empfinden, die aber auch die gleichen Probleme damit haben wie beispielsweise bezüglich des Schwierigkeitsgrades eines Chorstückes, es sei wie in einer "großen Familie" (IV/11/1-5).

Wertbezug

So wie beim Schauspieler die Aufführung des einstudierten Schauspiels als Höhepunkt dazugehört (IV/12/10,11), so gehört beim Chorsingen das Vorführen, das Singen vor Publikum als persönliche Bestätigung mit dazu, denn alleine könne niemand für sich beurteilen, wie man singe (IV/11/34,35), hierzu brauche man die Anerkennung von anderen (IV/11/26).

Daher nimmt sich die Befragte vor, an allen Proben teilzunehmen und möglichst keine zu versäumen (IV/12/12-14), da sie weiß, daß man sonst nicht so gut mitsingen kann, das mache unsicher und das wiederum verursache Fehler.

Eine gewisse Opferbereitschaft und damit einen Wertbezug läßt sich feststellen, wenn man beachtet, daß die Befragte es zuvor im Universitätschor einmal pro Semester und jetzt auch wieder beim Eintritt in den Kirchenchor auf sich genommen hat, vorzusingen (IV/5/91), beim Kirchenchor brauchte sie zwar nicht vorzusingen, aber sie hatte sich darauf eingestellt und hätte es auch gemacht (IV/5/21).

Als Bedeutung des Chorsingens für andere gibt sie an, daß der Gesang Ausdrucksmittel aller Völker an sich ist (IV/13/28) und auch Ausdrucksmittel für Gefühle sein kann (IV/13/9,10).

Der Gesang war zu allen Zeiten ein Kommunikationsmittel, wenn man an die Ständchen, Minne-Lieder, Kinder- und Wiegenlieder mit beruhigender Komponente denkt (IV/13/29-34).

Jeder singt doch irgendwann einmal, somit habe das Singen Bedeutung für jeden Menschen (IV/13/28,29).

Durch den Gesang werden Empfindungen wie Trauer, Freude, Ergriffenheit hervorgerufen, Singen berührt (IV/13/12,13 ff). Gäbe es kein Singen mehr, würde das Hervorrufen von Gefühlen fehlen und somit die Welt gefühlsmäßig verarmen.

Interview IV: Chorsingen

Die vollständige Abschrift des Interviews befindet
sich im Interviewteil der Arbeit auf den Seiten: 143 - 162

Interview V: Musik u. a.

In dem vorliegenden Interview wurden mehrere Interessensgegenstände angesprochen.

Zur Interpretation soll nur ein Interessensgegenstand herangezogen werden und daher ist eine Art Nachtrag (ab S. 12) durchgeführt worden, d. h. es wurde ein ergänzendes Interview erstellt, wobei sich ausschließlich auf den Bereich der Musik konzentriert wurde.

Hier wurde der Nachweis der Bestimmungsstücke nur für den Gegenstand der Musik geführt und für die Analyse zugrundegelegt.

Kognitive Abbildung

Querverbindungen der Musik zu anderen Bereichen sieht der Befragte durch die Verbindung des Akademischen Gesangvereins (AGV) gegeben und in der Gemeindegarbeit, wobei der Singkreis, den er leitet, durch die Gemeindegarbeit entstanden ist, als Folge der Gemeindegarbeit (V/13/25-27).

Die intraindividuelle Selbsteinschätzung des Könnens fällt zugunsten seines Berufes aus (V/14/17) und innerhalb seiner vielen Interessen sieht er die Fähigkeiten gleich verteilt (V/14/21).

Mit berufsmäßigen Chorleitern bzw. Orchestermusikern kann er sich nicht vergleichen, da fehle es doch sehr (V/14/4-13).

Sein Ziel als Chorleiter besteht darin, seine Vorstellungen, die er hat, zu verwirklichen (V/15/14 ff).

Er verdeutlicht das Gemeinte am Beispiel eines Mailiedes, wenn der Chor es so singt, wie er es singen würde bzw. wie seine Vorstellung davon ist, dann ist er zufrieden.

Außerdem möchte er die Vorstellung des Komponisten vermitteln, das gilt natürlich nur für weltliche Musik.

Bei der Kirchenmusik sieht er sein Ziel darin, einen Beitrag zum Gottesdienst zu leisten (V/12/2-6).

Er kann das Erreichen seiner Zielvorstellungen dahingehend steuern, indem er auch die Chorstücke aussucht (V/12/27 ff). Hierzu ist es notwendig, die Grenzen des Chores zu kennen (V/12/34), vor allem natürlich die Tonhöhe, was ein Kriterium der Auswahl der Chorstücke bedeutet.

Beim Musizieren, beim Bratschespielen, ist ihm eine Entwicklung bewußt geworden, daß die Motorik wie Fingertechnik und Bogenhaltung einen erheblichen Einfluß auf die Tonqualität hat, und wenn man dies bewußt verändert, könne man sich selber korrigieren und sein Spiel verbessern (V/14/25-29).

Auch die Arbeit mit dem Singkreis nimmt er bewußter auf (V/14/30-36), jedoch spielen da schon die zeitliche Entwicklung eine große Rolle (V/15/5).

Sein Bratschespiel möchte er verbessern und er strebt an, Unterricht zu nehmen (V/2/3).

Stimmbildung möchte er betreiben und auch weitergeben (V/13/14), hierzu beabsichtigt er, an einem Kursus für Stimmbildung und Chorleitung teilzunehmen.

Über Musikgeschichte und Harmonielehre möchte er vertiefte Kenntnisse erwerben.

Emotionale Tönung

Für ihn gibt es zwar ein Gelingen und auch ein Mißlingen, aber keine absoluten Höhen und Tiefen (V/16/24,25).

Musik ist für den Befragten ein Bereich, der den ganzen Menschen erfaßt, und da stellt es für ihn eine positive Erfahrung dar, im Orchester mitzuspielen (V/15/36-38), dabeisein, mittragen, das gilt für das Singen gleichermaßen (V/15/39).

Aufgehen kann der Befragte in der Musik insofern, daß er den Alltag vergessen kann (V/16/29).

Darüberhinaus fordert er das auch, um weiterzukommen, um weitergeben zu können. Man könne sonst nicht zu der Harmonie gelangen, die man vermitteln will, Harmonie im Sinne von ausgewogener, innerer Verfassung (V/16/31-37).

Wertbezug

Die Musik nimmt innerhalb seiner vielen Interessen (Heimatgeschichte, Sonnenuhren, Aquarellmalen etc.) den breitesten Raum ein und ist ihm das wichtigste Interesse (V/9/4,5 und 1/8,9).

Seit vielen Jahren ist er aktives Mitglied des AGV, trotz Prüfungen, Berufsarbeit und Familie nimmt er sich immer die Zeit dafür, so auch für den Singkreis, der regelmäßig zu Proben zusammenkommt und in Gottesdiensten vorsingt.

Seiner Ansicht nach gibt es Bereiche, die zum Menschen dazugehören und die sehr wichtig sind zu erfahren, Musik stellt solch einen Bereich dar (V/17/2,3). Dabei kommt es nicht darauf an, daß man das perfekt kann, sondern daß man Freude daran hat (V/17/4-7). Es geht vielmehr um eine Bereicherung des Lebensraumes (V/17/7,8).

Die Musik stellt solch eine Bereicherung dar, es gibt wohl mehrere Möglichkeiten, Bereicherungen der beschriebenen Art zu erfahren, vielleicht ist die Musik gar nicht so wichtig dabei, für einen anderen ist es vielleicht ein anderer Bereich, wo er viel Freude empfindet (V/17/26 ff).

Die Bereicherung besteht darin, daß man Freude daran hat, daß man selber etwas gestalten kann, daß man kreativ arbeiten kann, daß man sich verwirklichen kann (V/17/31-33).

Dies gibt ihm die Musik, es könnte aber auch etwas anderes sein (V/17/35,36).

Der Gegenstand, der die Bereicherung ausmacht, ist seiner Meinung nach austauschbar, aber nur, wenn dann auch dieselben Effekte auftreten (V/18/2 ff).

Für ihn persönlich ist ein Leben ohne Musik nicht vorstellbar, er könne nicht auf die Musik verzichten (V/18/11-13). Er selbst hat erfahren, daß Musik grenzüberschreitend und völkerverbindend sein kann und daß man damit etwas vermitteln kann (V/18/24-26).

Er verweist auf die Liturgie, die im Gottesdienst einen festen Bestandteil darstellt, dafür sei es wichtig,

daß das gemeinsame Erleben von Musik verbindend sein kann.

Das Interview bringt zum Ausdruck, daß der Befragte sich gleichzeitig mit mehreren Gegenständen intensiv beschäftigt und auseinandersetzt.

Einige Bereiche sind für ihn abgeschlossen, an anderen arbeitet er noch, wie beispielsweise an dem Themenkreis der Sonnenuhren. Er hat mit Aquarellieren begonnen und hat Heimatgeschichte betrieben.

In Verbindung mit seinen zuvor angeführten Äußerungen stellt das m. E. den Wunsch nach Selbstverwirklichung durch Kreativität dar, kreativ soll hier aktives Tun, schöpferisches Gestalten bedeuten.

Er selbst nennt es Bereicherung, wenn man Freude hat, wenn man kreativ arbeiten kann und wenn man sich selbst verwirklichen kann (V/17/31-33).

Er zieht "Nutzen aus seinen Interessen":

- man lernt, es macht Freude, neue Aspekte ergeben sich, Freude weitergeben (V/9/19-24)
- neue Erfahrungen sammeln, neue Leute finden, Kontakte knüpfen, kreativ arbeiten, umsetzen können, vermitteln und weitergeben (V/10/4-7).

Um neben seiner Berufstätigkeit noch Zeit für derart viele Beschäftigungen zu finden, hat er auf die Anschaffung eines Fernsehgerätes bewußt verzichtet (V/10/39 und 11/1-22), weil er glaubt, dies nähme ihm die Möglichkeit, seine Zeit selbst einzuteilen und den Abend frei zu gestalten.

Er hat bewußt kein Fernsehgerät, um Zeit zu haben, Zeit für kreatives Tun und für zwischenmenschliche Bereiche (V/11/20).

Interview V: Musik u. a. (Bratsche / Chorleitung)

Die vollständige Abschrift des Interviews befindet
sich im Interviewteil der Arbeit auf den Seiten: 168 - 185

4.3. ANALYSE DER ONTOGENETISCHEN HINWEISE

Die ontogenetischen Hinweise, die von den Interviews zu erhalten sind, werden im folgenden bezüglich der Initiierung und (Weiter-) Entwicklung von Interesse analysiert.

Hierzu werden die jeweiligen Entwicklungsverläufe deskriptiv dargelegt und anschließend werden gleiche und unterschiedliche Faktoren herausgestellt, die an der Interessebildung beteiligt zu sein scheinen.

4.3.1. Deskriptiver Entwicklungsverlauf

Interview I: Klavierspielen

Die Entwicklung des Interesses verlief bei der befragten Person vom Wunsch, vom Bewußtwerden des Sich-Wünschens bis zum Hinarbeiten über Singschule mit Noten lernen und ungeliebte Flöte spielen bis zur Realisierung und Beibehaltung des Klavierspielens durch Klavierunterricht sowie das Weiterführen durch neue Zielsetzung bei anderen Lehrern nach dem Lehrerwechsel. Die durch den bewußt herbeigeführten Lehrerwechsel bedingte und gewünschte neue Zielsetzung des Klavierspielens war für die Aufrechterhaltung des Interesses von grundlegender Wichtigkeit.

Interview II: Goldschmiedekunst

Nach einer begonnenen Ausbildung als Verkäuferin und nach einem abgeschlossenen Studium als Religionspädagogin stellte sie fest, das sei nicht der richtige Beruf für sie. Sie ging für anderthalb Jahre nach Israel mit dem Ziel, dort herauszufinden, was sie wirklich wolle. Sie hat dort gern gemalt und gezeichnet und ein Tagebuch in Form von Bildern angelegt, jedoch

die Möglichkeit, Malen und Zeichnen als Beruf zu wählen mangels praktischer Möglichkeiten verworfen. Im Kibbuz begann sie, technisch zu arbeiten, indem sie Wecker und Radios reparierte und auch immer die Fehler fand und feststellte, daran hatte sie Freude. Jedoch als Uhrmacher, Radio- oder Fernsehtechniker benötigte man für sie persönlich zu viel mathematische Kenntnisse, so daß sie an eine berufliche Ausübung nicht weiter dachte.

In Ägypten hat sie ihre Liebe für Schmuck entdeckt, dort hat sie viel Goldschmiedearbeiten, Schmuck und Filigranarbeiten gesehen. In Israel hat sie Ausstellungen besucht, und in Jerusalem hatte sie Kontakt zu jemandem, der Schmuck herstellte und verkaufte, dort hat sie auch Schmuck gemacht, geholfen und verkauft. Im Kibbuz hat sich die Meinung bei ihr gebildet, daß die Goldschmiedearbeit für sie ein idealer Beruf sei. Ihren Entschluß schrieb sie Bekannten nach Deutschland, die ihr mitteilten, daß es schwer sei, eine Lehrstelle zu bekommen, so daß sie erwog, eventuell eine Ausbildung als Goldschmied in Jerusalem zu absolvieren. Diesen Plan gab sie aus finanziellen Gründen wieder auf.

Sie kam nach Deutschland zurück und ging nach vergeblicher Suche nach einer Lehrstelle in München zu ihrem Freund nach Berlin, wo sie die für sie richtige Lehrstelle fand. Durch ihre Beharrlichkeit und Opferbereitschaft eventuell noch Jahre zu warten, hatte sie bald eine Zusage der Meisterin. Bevor sie die Lehre aufnahm, besuchte sie einen Kurs an der Volkshochschule in Goldschmiedekunst um festzustellen, ob ihre Vorstellungen über diesen Beruf auch realistisch seien und ob das nun auch für sie persönlich der richtige Beruf sei.

Im Februar 1985 wollte sie auslernen und die Gesellenprüfung machen.

Sie strebt die Meisterprüfung an, dazu gibt es mehrere Möglichkeiten, sie hat sich noch nicht für eine ent-

schieden, sie möchte aber sicherlich an der Zeichenakademie Schmuckdesign studieren, dann die Meisterprüfung ablegen und als weiteres Ziel, sich dann selbständig zu machen.

Interview III: Abarth-Autos

Ausschlaggebend war ein Autorennen von Abarth's, welches er als siebzehnjähriger sah. Von dem Zeitpunkt an wünschte er sich solch ein Auto. Nachdem er den Führerschein gemacht hatte, kaufte er sich einen Fiat und malte ihn so an, daß er äußerlich dem Abarth sehr nahe kam, ein Abarth war damals noch zu teuer für ihn. Die Abarth's wurden bis 1970 gebaut und etwa ab 1974 wurden sie billig, weil sie infolge des Motorsportgesetzes, welches bestimmt, daß Autos fünf Jahre nach ihrem letzten Baujahr keine Rennen fahren dürfen, in keinem Rennen eingesetzt werden konnten, und für die Straße waren sie auch nicht geeignet. Da hat er sich dann einen Abarth gekauft, restauriert und untergestellt, denn zum Straßenfahren ist er ungeeignet. Ungefähr ein Jahr später kam der zweite dazu, in Italien kaufte er sich zu den vorhandenen zwei Limousinen das Coupé, dann einen Spider und dann einen 2 Liter etc., immer wenn er Geld hatte, verkaufte er das schlechtere Auto und hat es durch ein besseres ersetzt, und so habe es sich ergeben.

Interview IV: Chorsingen

Auf Anregung ihres Partners wurde die Befragte Mitglied im Universitätschor, in dem sie vier Jahre mitgesungen hatte. Als sie berufstätig wurde, trat sie aus dem Chor aus und nach einer Pause von drei Jahren singt sie nun im Kirchenchor ihrer Gemeinde mit. Als Kind ist die Befragte recht musikalisch aufgewachsen und als Schülerin sang sie im Schulchor mit.

Interview V: Musik (Bratschespielen und Chorleitung)

Im Elternhaus des Befragten wurde viel musiziert und gesungen, als Schüler sang er regelmäßig im Kinderchor und später als Student im Studentenchor.

In der Schulzeit hatte er Geigenunterricht, was er wieder aufgab und von der Geige wechselte er zur Bratsche über. In der Studentenzeit spielte er in einem Streichquartett und seit 1969 ist er Mitglied des AGV, eine Verbindung, die Chor und Orchester hat. Heute spielt er dort im Orchester. Außerdem leitet er einen Singkreis.

4.3.2. Analyse und Auswertung

Übereinstimmend sprachen alle Befragten im Zusammenhang mit der Interessengenese vom Angebot im Elternhaus und der näheren Umgebung in ihrer Kindheit. Alle fanden dort in irgendeiner Form mit einer Begründung für ihr späteres Interesse.

Klavierspielen war im Interview I schon in der Familie eine Art Tradition (I/12/29,30).

Im IV. Interview wird berichtet, daß zu Hause viel Opernmusik zu hören war (IV/3/33-39, und 4/1,2) und eine Tante einen musikalischen Einfluß ausübte (IV/15/39, und 16/1-7).

Die Eltern des Befragten im V. Interview spielten beide ein Instrument (V/2/8-11) und Auto-Basteleien hat der Abarth-Sammler bei seinem älteren Bruder nicht nur gesehen, sondern gelernt (III/8/15-19). Auch die Goldschmiedin hatte künstlerisch-handwerkliche Arbeiten zuhause gesehen, denn ihre Mutter war Handarbeitslehrerin (II/10/11,12).

In einem Interview wurde als mögliche Erklärung für eine günstige Interessenentwicklung eben ein breites Angebot im Elternhaus und in der Schulbildung gesehen (V/5).

Es wurde die Vermutung geäußert, die Interessen waren

unabhängig vom Angebot der unmittelbaren Umwelt latent vorhanden.

Die Klavierspielerin hatte "eigentlich immer das Gefühl gehabt, ich habe eine Richtung und die liegt mir besonders gut und da habe ich besonders viel Spaß" (I/20/29-32). Dies stellt sie rückblickend fest, nachdem sie ihren Stil, die Romantik, gefunden hat.

Im II. Interview wird gesagt, daß ihr in Israel "die Entdeckung von Interessen möglich wurde, die latent vorhanden waren" (II/12/36,37), gezeichnet habe sie bereits als Kind und auch gebastelt, das kam nun nur verstärkt zum Ausdruck (II/12/37-39); ihre Mutter erinnerte sich nach ihrem Entschluß zur Goldschmiedelehre, daß die Befragte zur Zeit ihrer Mittleren Reife nur künstlerisch-handwerkliche Berufe (II/1/27) hatte erlernen wollen.

Auch im III. Interview wurde erwähnt, daß er als Kind immer nur Autos gemalt habe, die Schulbücher seien voll davon, sollte im Kunstunterricht etwas gestaltet werden, so habe er immer ein Auto hergestellt, und auch heute noch male er anstatt Strichmännchen beim Telefonieren oder in Besprechungen Autos, die sich alle gleichen (III/33/25-35).

Im III. Interview gab es ein Auto-Bergrennen als auslösendes Ereignis für die Interessenbildung (III/1/20-26), ein "zentrales Ereignis", welches für ihn faszinierende Elemente enthielt (III/32/32-34): klein und schnell im Sinne von mehr Sein als Schein.

In den anderen Interviews wurden für die Entstehung von Interesse keine auslösende Ereignisse genannt, die Interessengenese verlief anders oder der eigentliche Auslöser war dem Befragten unbekannt: "...es hat wohl irgendetwas gegeben, was mich wohl irgendwie fasziniert hat" (V/5/81,19).

Für die Interessenbildung und für die Beibehaltung der Interessehandlungen scheint ein gewisser Kompetenzgrad und dessen Erweiterung im Laufe der Handlungen

bedeutsam zu sein, genau wie Anreiz im Sinne von Impuls , etwas Neuartiges, bewußt oder unbewußt angestrebt, dieselbe Wirkung aufweisen können.

In zwei Fällen stand zu Beginn der Interessebeziehungen als bedeutsame Erfahrung die Feststellung, daß "ich das kann", so formulierte es die Goldschmiedin (II/13/11) und die Chorsängerin sagte, daß für sie die Feststellung von Bedeutung war, daß sie singen könne (IV/17/15-17). Darüberhinaus ist ihr eine Kompetenzsteigerung bewußt, was ihr eine angenehme Begleiterscheinung darstellt (IV/3/14-24).

Neuartige Elemente, die als Anreiz, als Impuls wirken, scheinen ebenso für die Person-Gegenstands-Beziehung sehr wichtig zu sein, so wichtig, daß ein Fehlen solcher Impulse zu einem Zurücktreten des Interesses bis zur möglichen Aufgabe führen kann.

Beim Klavierspielen waren solche Impulse besonders wichtig. Sie gab an, daß sie einen Lehrerwechsel anstrebte, als sie merkte, die Lehrerin biete ihr nichts Neues, es gab für sie keinen Anreiz mehr (I/14/21,22); der andere Lehrer mit veränderter Zielsetzung hat dann den "Impuls gegeben, weiterzumachen" (I/16/23).

Sie sprach von "Durststrecken" , wenn sie über das Absinken des Interesses sprechen wollte, und dazu käme es, wenn der Impuls fehle (I/22/38), und überhaupt neue Impulse seien wichtig, daß das Interesse die jetzige Bedeutung erlangt habe.

Im Interview über das Chorsingen wurde im Zusammenhang zur Weiterentwicklung gesagt: "es war immer etwas Neues" , das war für sie bereits eine Entwicklung, "es gab immer etwas Neues, es war von mir auch schon deshalb ein Interesse da, weil ich die Stücke auch nicht kannte" (IV/16/17-21). Es sei für sie nicht reizvoll an Proben teilzunehmen, wenn sie das Stück schon kennen würde (IV/16/21 ff).

Beide Interviewausschnitte zeigen, daß Impulse die Entstehung und Beibehaltung von Interesse beeinflussen,

sowohl deren Fehlen als auch deren Auftreten und dies wird wiederum bewußt oder unbewußt von der Person angestrebt und herbeigeführt.

Zusammen mit dem bewußten Anstreben und Erreichen eines Zieles können die hier Impulse genannten Anreize die Bedeutung der bewußten und nicht bewußten Steuerung mit deren Effekten annehmen.

Die Effekte (vgl. PRENZEL, 1984) lassen sich im Rahmen der Bestimmungsstücke nachweisen (vgl. die in dieser Arbeit vorliegenden Nachweise der Bestimmungsstücke), und auf die Möglichkeit der bewußten und unbewußten Steuerung bei Personen anhand ihrer Interviewäußerungen zu erkennen, soll im folgenden eingegangen werden.

5. INTERPRETATIONEN

Die Durchsicht der oben skizzierten Interessengenese der vorliegenden Interviews läßt bei der Entstehung von Interesse und im weiteren Interview bei der Weiterführung und Aufrechterhaltung des Person-Gegenstands-Bezuges ein unterschiedliches Ausmaß an Bewußtheit bzw. Reflektiertheit bezüglich der Interessehandlungen und bezüglich des Interessensgegenstandes erkennen. Es wird hierbei über den Grad des Sich-Bewußtseins bezüglich der Handlungen und bezüglich des Interessensgegenstandes auf die (Selbst-) Steuerung der Person geschlossen.

Diese von sprachlichen Äußerungen der Person ausgehenden indirekten Schlußfolgerungen bieten lediglich einen Hinweis auf Selbststeuerung, um diese deutlicher erkennbar zu machen oder deren Prozesse nachzuvollziehen, bedarf es anderer Versuchsdetails, weiterführender Arbeiten, die auch die verschiedenen Arten der Gegenstandsaus-einandersetzungen berücksichtigen (vgl. PRENZEL, 1984).

An dieser Stelle soll lediglich auf die Bedeutung der Selbststeuerung für die Interessengenese hingewiesen werden, wie sie in Einzelinterviews zu erkennen ist, auf verschiedene Theorien zur Selbststeuerung wird hier nicht eingegangen, es sei hierzu auf die Literatur verwiesen (z. B. WEINERT & KLUWE, 1984). Durch die Auffindbarkeit von Hinweisen zur Selbststeuerung der Personen in den einzelnen Interviews stellen die folgenden Ausführungen eine Anmerkung bzw. einen Ansatz für weiterführende Fragestellungen zu dem Gebiet der Selbststeuerung im Bereich der Interessentheorie dar.

Darüberhinaus ermöglicht die Durchsicht der Interviews unter dem Aspekt der Reflektiertheit bzw. Bewußtheit die Interpretation zweier weiterer Problemkreise um den Interessensgegenstand.

Zum einen wird deutlich, daß hinter dem von dem Interviewpartner angegebenen Interessensgegenstand oft ein anderer Gegenstand steht, sozusagen ein "Basisgegenstand" oder ein Hintergrund dazu, was aber doch etwas anderes zu sein scheint als Motivation zum Handeln, was hier in drei Interviews deutlich zu erkennen ist und daher ausgeführt werden soll.

Zum anderen zeigen die Interviews, daß oft nicht der Gegenstand selbst die Person veranlaßt, sich mit dem Gegenstandsbereich zu beschäftigen, sondern daß vielmehr soziale Faktoren die Initiierung und auch die Weiterführung des Gegenstand-Bezuges bewirken und somit wirksamer sein können als der Gegenstand selbst.

Auch diese beiden Problemfelder können hier nur angedeutet werden, zur präzisen Analyse und Auswertung bedarf es weiterer Überlegungen und Untersuchungen.

5.1. STEUERUNG IN DEN PERSON-GEGENSTANDS-BEZÜGEN

Interview I:

Die Veränderung vom technischen Spiel zum musikalischen Spiel (I/14/23) ist der befragten Person nicht nur bewußt, sondern wurde willentlich von ihr herbeigeführt, indem sie einen Lehrerwechsel beabsichtigte (I/16/28 ff) und herbeiführte (I/14/35-39 und I/15/16).

Die neue Zielsetzung (I/15 und 16), die Aussage eines Stückes erfassen und ausdrücken zu wollen, d. h. ein Stück zu interpretieren, ist mehr als nur in ihrem Sinn, sie wurde auch vorher unbewußt von ihr gewünscht, denn sonst könnte sie alles spielen, ihr liegt jedoch mehr die Romantik und nicht Beethoven.

Es ist eine ihrer Zielsetzungen, ein Stück völlig selbständig zu erarbeiten (I/24/3) und überhaupt gegenüber ihrer Lehrerin zu mehr Selbständigkeit zu gelangen. (I/23/39 und 24/1).

Die Beharrlichkeit, mit der das Ziel verfolgt und erreicht wurde, Klavierspielen zu lernen, deutet auf eine bewußte Steuerung hin.

Interview II:

Ganz deutlich wird die bewußte Steuerung durch das zielgerichtete Suchen nach einem geeigneten Beruf, sie will ihn aus sich heraus finden und unabhängig von einem Zeitgeist (II/13/28-39), sie will etwas finden, was zu ihr paßt (II/4/17).

Nach der persönlichen Erfahrung, daß ihr Basteln Freude bereite (unbewußte Steuerung), schloß sie konkrete Überlegungen an, wie dies zu verbinden sei (II/13/12-16).

Der von ihr gesetzte Anspruch, fast schon im Sinne von Gütemaßstab stellt m. E. ebenso einen Hinweis auf bewußte Steuerung dar, denn sie versucht bei den Arbeiten, diesem Anspruch zu genügen. Sie ist zufrieden mit sich, wenn alles paßt (II/22/27,28); Form, Material, Stil und Steine: alles zusammen muß eine harmonische

Sache ergeben (II/21/32-35).

Als unbewußte Steuerung ließe sich ihr Hinweis auffassen, daß ihre Mutter sich erinnerte, sie wollte zur Zeit ihrer Mittleren Reife nur künstlerisch-handwerkliche Berufe ergreifen (II/1/27).

Interview III:

Seit dem Autorennen, das er sah ("zentrales Ereignis") war es der Wunsch und das angestrebte Ziel des Befragten, einen Abarth zu besitzen. Danach habe es sich ergeben, daß immer mehr Abarth's dazukamen.

Er spricht zwar selber von "Sammeln" in diesem Zusammenhang (III/8/3-7), meint aber, es sei ihm heute noch nicht bewußt, daß er sammeln wolle (III/33/9-12), er wolle sie ja nur haben.

Sein Management ist bewußt angelegt und organisiert, wie auch seine Überlegungen, selber weniger oder überhaupt keine Rennen mehr zu fahren, das mehr dem Bruder zu überlassen, da es ein zu hoher Streß für ihn bedeute.

Interview IV:

Als musikalische Vorbelastung sieht die Befragte selbst den Einfluß der sonntäglichen Opernplatten (IV/3/33-39) an wie auch den Einfluß ihrer Tante auf die spätere Interessenentwicklung des Chorsingens (IV/15/39 und 16/1-7), so daß man beide Einflußgrößen als unbewußte Steuerung betrachten kann, so auch die Aufforderung ihres Partners, sich etwas zu suchen, was sie gerne tue (IV/14/37-39 und 15/1-10), demgegenüber steht die bewußte Überlegung und Entscheidung, was sie machen könne (IV/14/10-17) und die tatsächliche und dann zielstrebige Ausführung ihres Entschlusses, trotz des sich Überwindens zum Vorsingen und zum Alleine-Hingehen beim ersten Mal.

Ebenso stellt die bewußte Entscheidung bei der Wiederaufnahme des Chorsingens nach einer längeren Pause eine Möglichkeit der bewußten Steuerung dar, wenngleich

die Anregung dazu wieder von außen erfolgte, also mehr unbewußt gesteuert (IV/17/34,35).

Die vorherige Entscheidung jedoch, daß sie nun nach dem Universitätschor geringere Anforderungen stellen wollte und sich dem nächstgelegenen Kirchenchor zuwenden wollte, läßt sich der bewußten Steuerung zuordnen.

Interview V:

Der Befragte macht seine breitgestreute schulische Ausbildung (V/5/23-25) mit dafür verantwortlich, daß er heute so vielseitig interessiert sei, damals wohl eine unbewußte Steuerung, die er heute jedoch bewußt bei der Erziehung seiner Kinder berücksichtigt. In den Optimierungsabsichten -nämlich der geplante Kurs für Stimmbildung und Chorleitung- liegt bewußte Steuerung, so auch in dem Verzicht auf ein Fernsehgerät, um Zeit zu gewinnen für sich und seine Interessen.

5.2. ZWEI PROBLEMKREISE ZUM INTERESSENSgegenSTAND

5.2.1. GEGENSTANDSHINTERGRUND BZW. BASISGEGENSTAND

Aus den Interviewäußerungen zum Bereich des Wertes bezüglich des Interessensgegenstandes läßt sich oft ein dem Gegenstand zugrundeliegender weiterer (Basis-) Gegenstand auffinden. Man ist geneigt, diesen Gegenstandshintergrund als den eigentlichen Interessensgegenstand bezeichnen zu wollen, was jedoch nicht gerechtfertigt wäre, da die aktuellen Interessehandlungen dem vom Interviewten angegebenen Gegenstand zugehörig sind.

Zumindest aber läßt sich feststellen, daß der Person-Gegenstands-Bezug auf einem Hintergrund basiert, der sich in individuellen Zielvorstellungen bezüglich des eigenen Lebens bzw. individueller Werte, abgehoben vom angegebenen Interessensgegenstand, darstellen läßt. Dieser zugrundeliegende Hintergrund soll als Gegenstandshintergrund oder als Basisgegenstand bezeichnet werden, da es doch etwas anderes zu sein scheint als Motivation.

Das Interview über die Goldschmiedekunst dient als verdeutlichendes Beispiel:

hier steht m. E. der Wunsch und darüberhinaus das aktive Bestreben nach Selbstbestimmung im Vordergrund. Sie möchte einen Beruf finden, der zu ihr paßt, und das, nachdem sie bereits in zwei Berufen tätig war, die jedoch nicht ihrem Charakter entsprachen. Sie beschloß daher, so lange zu forschen, bis sie weiß, was sie will. Ihr Ziel besteht darin, herauszufinden, was sie eigentlich wolle, Zeit zu finden, sich selbst kennen zu lernen (II/4/13) und sie wollte nicht eher von Israel nach Deutschland zurückkommen,

bis sie es herausgefunden habe (II/4/10,11) und ohne Beeinflussung von Zeitgeist (II/13/37-39) oder von dem, was gerade "in" ist oder was Freundinnen machen (II/4/14, 15). Sie wollte aufgrund eigener Erfahrung in diesem Punkte weiterkommen (II/13/26,27) und völlig aus sich heraus einen Entschluß fassen können (II/13/28).

Dieses Ziel der Selbstbestimmung setzt sie durch, indem sie nach Israel reist, trotz Schwierigkeiten mit den Eltern, und sie reist ohne ihren Freund, obwohl es vorher anders geplant war (II/5/25). Nachdem sie ihre Berufswahl getroffen hat, setzt sie sich erneut mit Schwierigkeiten auseinander, um diesen Beruf ausüben zu können.

In einem weiteren Interview läßt sich ebenso ein solcher Hintergrund zum Interessensgegenstand finden.

Im V. Interview wird gesagt, daß es bei einem Interesse mehr darauf ankommt "Freude daran zu haben, es geht um eine Bereicherung des Lebensraumes" (V/17/6-8) und weiter, daß "vielleicht die Musik als Bereicherung gar nicht so wichtig ist, die Bereicherung besteht darin, daß man Freude daran hat, daß man selber irgendwie etwas gestalten kann, daß man kreativ arbeiten kann, daß man sich verwirklichen kann" (V/17/26-33).

Für den Interviewten ist hier die Selbstverwirklichung durch Kreativität entscheidend, der Gegenstand, durch den die Selbstverwirklichung erreicht werden kann, sei sogar austauschbar (V/18/2).

In den anderen Interviews kommt ein solcher Basisgegenstand nicht in dieser Deutlichkeit zur Sprache. In dem I. Interview findet sich lediglich eine Andeutung in einer Äußerung, wo gesagt wird, daß mit dem Klavierspielen das Bedürfnis nach "etwas selbst aus sich heraus zu schaffen" verbunden ist (I/10/2-5).

5.2.2. GEGENSTAND VS. SOZIALE FAKTOREN

In einem Interview wurde deutlich zum Ausdruck gebracht, daß bei der Entstehung des Interesses und auch bei der Beibehaltung soziale Faktoren und andere äußere Faktoren weitaus wirksamer waren als der Interessensgegenstand selber, d. h. das Interesse lag nicht in der Sache, nicht im Gegenstand selbst begründet, vielmehr waren soziale Faktoren bei der Initiierung dominierend.

Das IV. Interview verdeutlicht die Zusammenhänge: Sowohl die Initiierung (IV/14/37) als auch der Wieder-Neu-Beginn (IV/19/4) nach einer längeren Pause wurde von Personen ihrer näheren Umgebung ausgelöst.

Es erfolgte stets ein Anstoß von außen, obwohl sie die Entscheidung selber getroffen hat, auslösend waren jedoch immer andere Personen, sogar angemeldet wurde sie von der Küsterin (IV/19/9-12).

Vom Universitätschor sagt sie, (IV/15/27-34) daß ihr Interesse gewachsen sei, als sie merkte, man tritt in der Theatinerkirche auf, mal in der Aula mit vielen Zuhörern; auch mal in anderen Kirchen und auch mal in der Gegend herumzufahren, das alles habe das Interesse mitwachsen lassen.

Zusätzlich stellte sie fest, daß das Singen vor anderen, das Vorsingen, wichtig zum Üben sei (IV/12/2,3), weil es einen Ansporn, einen Anreiz biete.

Hier scheinen die äußeren und sozialen Faktoren für den Person-Gegenstands-Bezug wirksamer zu werden als der Interessensgegenstand selbst, wohingegen beim Klavierspielen der Gegenstand und die damit verbundene Zielsetzung in der Wirkung auf den Person-Gegenstands-Bezug eindeutig dominiert.

Bei den anderen Interviews läßt sich wie ausgeführt ein anderer und tiefer zugrundeliegender Gegenstand

als den von der Person angegebenen Interessensgegenstand zumindest bei der Entstehung der Person-Gegenstands-Beziehung vermuten.

Die Ausführungen zeigen, daß der Interessensgegenstand anhand einer Beschreibung und Benennung durch die Befragten im Interview nicht eindeutig erklärt ist, daß hierzu weitere Faktoren wirksam werden, von denen die sozialen Faktoren für ein Interesse von Bedeutung sind.

5.3. THEORETISCHE DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die vorliegende Arbeit zeigt, daß sich die Bestimmungsstücke von Interesse bei Personen -hohe kognitive Komplexität, positive emotionale Tönung und ein Wertbezug- durch Befragung nachweisen lassen. Das bedeutet, die Bestimmungsstücke sind insofern ausreichend operationalisiert, daß sie zum einen durch Fragen im Interview und zum anderen durch sprachliche Äußerungen des Befragten erfaßbar sind.

Die Bestimmungsstücke lassen sich auch bei Interessen verschiedener Abstufung ihrer Ausprägung bzw. ihrer Intensität nachweisen, d. h. auch bei einem Minimalinteresse wie hier beispielsweise das Chorsingen im Gegensatz etwa zum Klavierspielen. Es müßten Kriterien aufgestellt werden, die eine Abstufung eines Interesses von einem Minimum ausgehend bis zu einem Maximalinteresse kennzeichnen, die Bestimmungsstücke können dies nicht leisten, da jedes für sich graduelle Unterschiede zuläßt.

Welches Ausmaß der Bestimmungsstücke reicht aus, um von Interesse im Sinne der Theorie zu sprechen?

Gibt es eine Gewichtung innerhalb der Bestimmungsstücke, um ein Minimalinteresse zu kennzeichnen?

Es bietet sich m. E. der Wertaspekt als Schwerpunkt einer solchen Gewichtung an, da durch diesen Aspekt einmal die Intensität der Bindung und weiter die individuellen Hintergründe für eine solche Bindung an den Gegenstand erfaßbar wird.

Zusätzlich läßt sich durch die Betonung des Wertbezuges ein weiteres Problem umgehen, nämlich das der Trennschärfe der Bestimmungsstücke.

In einem Interview hat sich gezeigt, daß die Bestimmungsstücke von Interesse als gut erfüllt betrachtet werden können, auch wenn kein Interesse im Sinne der Theorie vorliegt. In diesem Fall diene der als Interessensgegen-

stand angegebene Bereich als Mittel zur Erreichung von Zielen in anderen Bereichen.

Das Problem ließe sich m. E. insofern umgehen, daß durch eine Werthierarchie, die der Befragte selbst erstellt, ersichtlich wird, ob im "persönlichen Zuständigkeitsbereich" der angegebene Gegenstand einen relativ hohen Rangplatz einnimmt, sozusagen eine Validierung der Bestimmungsstücke durch die individuelle Werthierarchie.

Die kognitive Abbildung scheint durch die Gegenstandseingrenzung und -einbettung sowie durch das "Wissen" i. S. von Kenntnis über den Interessensgegenstand repräsentierbar zu sein. Die Befragten konnten hierzu gleichermaßen Angaben machen.

Die Selbsteinschätzungen der eigenen Kompetenz lieferten im Interview interpretierbare Ansätze für die jeweilige kognitive Komplexität.

Der Bereich der kognitiven Entwicklungsdynamik läßt sich recht gut durch Fragen bezüglich der Veränderung des Interesses erfassen, was jedoch den Interviewten oft nicht bewußt war, so daß Äußerungen zur Veränderung des Interesses nicht in jedem Falle auffindbar sind.

Die Erwartung einer emotional positiven Tönung bei einem Interesse hat sich bestätigt und darüberhinaus hat sich gezeigt, daß eine negative emotionale Tönung eine bewußte Vermeidungsreaktion zur Folge hat, und außerdem sogar die Aufgabe des Interesses herbeiführen kann.

Von emotionaler negativer Tönung läßt sich sprechen, wenn ein Faktor bei seinem Auftreten immer wieder erneut negative Emotionen hervorruft, d. h. wenn er von der betreffenden Person als unangenehm empfunden wird, dieses Auftreten des Faktors jedoch zum Person-Gegenstands-Bezug gehört, wenn nicht die äußeren Bedingungen geändert werden, so wie im Beispiel des III. Interviews. Der Abarth-Fahrer gibt an, daß das Fahren der Rennen ihm Probleme bereite, da es für ihn sehr streßbeladen

sei. Entweder wolle er an diesem Punkt arbeiten (III/17/17-20) oder er wolle weniger oder gar nicht mehr fahren, was eine Vermeidungsreaktion in beiden Fällen darstellt, wenn man das Aufgeben des Fahrens nicht sogar als Aufgabe zumindest eines Teilbereiches werten wollte. Die negative Tönung ist so stark, daß sie nicht mehr als nur anstrengend oder mühevoll und somit tolerierbar empfunden wird, sie wird als unangenehm erlebt, so daß sie vermieden werden soll.

Die Klavierspielerin betont, daß sie bei ihrem Interesse Klavierspielen keine Leistungsorientierung duldet, dann würde sie eher ganz verzichten wollen (I/25/27-31), was als beabsichtigte Vermeidungsreaktion (bewußte Steuerung) zu deuten ist, ebenso die Aussage der Chorsängerin, daß sie nicht mehr mitsingen würde, wenn es ihr vom Singen her zu schwierig erschiene (IV/6/1,2).

Es läßt sich festhalten, daß eine negative emotionale Tönung von der betreffenden Person aktiv vermieden wird.

Die negative Tönung ist nicht nur ein einmaliges Auftreten von Unannehmlichkeiten oder Schwierigkeiten, es wird von der Person als unangenehme Empfindung erlebt, derart, daß sie mit verschiedenen Vermeidungsreaktionen agiert bis hin zur möglichen Aufgabe des Interesses oder Teilaspekte davon.

Als Faktoren einer negativen Tönung ließen sich in den Interviews nachweisen:

1. ein zu hoher Streß
2. zu hohe Erwartungen bezüglich des Kompetenzgrades der Person
3. Leistungsorientierung .

Alle drei genannten Faktoren sind bekanntermaßen für positive emotionale Tönung bei einem Interesse von Wichtigkeit, also ein gewisser Kompetenzgrad (vgl. 4.3.), den man erreichen oder auch steigern möchte,

ein wenig Streß ist anregend, wie beim Chorsingen die Anspannung vor Auftritten, und eine Leistung möchte man auch erbringen, man freut sich über persönliche Erfolge.

Wird dies jedoch als ein "Zuviel" empfunden, stellt sich eine negative Tönung ein.

Dies stellt eine schwer zu ziehende Grenze dar, da auch intrapsychische Prozesse, individuelle Charaktereigenschaften und Erfahrungen mit beteiligt sind.

Die Analyse der ontogenetischen Hinweise ergab, daß die befragten Personen ihren Interessensgegenstand in irgendeiner Form bereits in der Kindheit als Angebot des Elternhauses oder der näheren Umgebung kennengelernt haben.

Es wurde mehrfach erwähnt, daß in späterer Zeit das Interesse entdeckt wurde, das bereits latent vorhanden war.

Die Entdeckung des Interesses wurde auf verschiedene Weise möglich, einmal war ein "zentrales Ereignis" auslösend oder "irgendetwas, was faszinierte", zum anderen der Wunsch nach Beschäftigung mit diesem Gegenstand und deshalb ein zielstrebiges Daraufhinarbeiten. Durch Nachdenken und Überlegen wurde ein Interesse entdeckt, und schließlich ermöglichten äußere und soziale Faktoren das Auffinden eines Interesses.

Zum Aufrechterhalten des Person-Gegenstand-Bezuges scheint ein gewisser Kompetenzgrad und dessen ständige Erweiterung bedeutsam zu sein, wie auch neuartige Reize, Anreize als Impulse wirksam werden.

Diese Impulse werden von der Person mehr oder weniger bewußt beansprucht. Sie werden zumindest als Impulse registriert, denn auch ihr Fehlen ist wirksam, hier als Dämpfung des Interesses. Die Wirkung der Impulse bildete bei dieser Interpretation den Ausgangspunkt für bewußte und unbewußte Steuerung, auf die wiederum durch den Grad des Bewußtseins, der Bewußtheit bzw. Reflektiertheit der Person geschlossen wurde.

Der Grad der Reflektiertheit war bei den vorliegenden Interviews unterschiedlich hoch, am deutlichsten zu erkennen bei der Goldschmiedin, da ihr Ziel hier in der Selbstbestimmung ihrer Berufswahl bestand.

Da Bewußtheit bzw. Reflektiertheit bei allen Interviews mehr oder weniger aufzuzeigen war, läßt sich vermuten, daß es für die Bildung und Entstehung des Person-Gegenstand-Bezuges von Wichtigkeit ist, wichtig insofern, und das läßt den Schluß auf Steuerung zu, daß nach der Bewußtheit / Reflektiertheit eine zielgerichtete Aktivität im Sinne einer bewußten Steuerung aufgenommen werden kann.

Von unbewußter Steuerung läßt sich sprechen, da Impulse wirksam werden, deren Bedeutung für die Person erst zu einem späteren Zeitpunkt oder sogar gar nicht erkennbar ist.

Im Zusammenhang mit bewußter und unbewußter Steuerung, verbunden mit dem Wertaspekt, ergeben sich hier die beiden Problemkreise um den Interessensgegenstand bzw. um die Einflußgrößen auf die Gegenstandsauffassung. Im Kontext mit Wertkriterien und bewußter Steuerung hat sich gezeigt, daß sich hinter dem von der Person angegebenen Bereich ein anderer verbirgt, dieser wurde hier als Gegenstandshintergrund bzw. als Basisgegenstand bezeichnet.

Eine Terminologie festzulegen erscheint verfrüht, da die angedeuteten Probleme noch weiter abgesichert werden müssen, daher werden hier die beiden Ausdrücke ohne weitere terminologische Erklärung verwendet. Die beiden Begriffe sagen aus, daß der von den Personen benannte Interessensgegenstand auf Hintergründen individueller Art basiert, die durchaus begrifflich im Interview zu erfassen sind und sich als "Gegenstand" verstehen lassen, die aber nicht mit den Merkmalen und Tätigkeiten des benannten Interessensgegenstandes übereinstimmen müssen.

Zum anderen wurde anhand der Interviews festgestellt, daß beim Zusammenwirken von unbewußter Steuerung und Impulsen die Wirkung sozialer Faktoren und äußerer Faktoren dominieren kann gegenüber der Wirkung des Gegenstandes selbst als "von der Sache her", sowohl bei der Initiierung als auch bei der Aufrechterhaltung des Interesses.

Die vermuteten Abhängigkeiten dieser beiden Einflußgrößen mit den Gegenstandsauffassungen und den daraus resultierenden Handlungen sollen im folgenden dargestellt und graphisch veranschaulicht werden, wobei Bezug genommen wird auf die Ausführungen von SCHIEFELE und PRENZEL im Zusammenhang mit der Charakteristik und den Niveaus von Gegenstandsauffassungen.

Diese Ausführungen werden hier auszugsweise vorangestellt (vgl. SCHIEFELE, H. & PRENZEL, M., 1983, 234 f).

"Der im interessentheoretischen Handlungsmodell verwendete Begriff der 'Gegenstandsauffassung' bezeichnet als Rahmenkonzept die psychische Verarbeitung des Gegenstandes auf Seiten des Subjekts.

Die Gegenstandsauffassung wird durch die drei Komponenten (vgl. Abbildung S. 234) der kognitiven Abbildung, der emotionalen Präferenz und der Beurteilung nach Wertkriterien konstituiert.

Die Gegenstandsauffassung bestimmt, wie auf den Gegenstand bezogen gehandelt werden kann.

Grenzt man eine Ebene der Reaktion von einer Ebene der Handlungen und schließlich der reflexiven Handlungen ab, erhält man entsprechende Niveaus von Gegenstandsauffassungen:

a.) Die Ebene der Reaktionen bzw. des impulsiven Verhaltens setzt als notwendig nur relativ einfache oder verschwommene und nur schwach bewußte Gegenstandsabbildungen voraus. Diese Reaktionen sind abzugrenzen von b.) thematisch genau bestimmten Handlungen. Handlung unterstellt Bewußtheit und Rationalität, die Gegenstandsabbildungen auf dieser Ebene sind mit unterscheidbaren Gefühlsqualitäten belegt und nach benennbaren Kriterien beurteilt.

c.) Die Ebene reflexiver Handlungen verlangt Gegenstandsauffassungen, in denen differenzierte Gefühlsqualitäten und kognitive Bewertungskriterien reflexiv auf das Selbstverständnis (Selbstkonzept, Identität) des handelnden Subjekts bezogen sind. "

Die Niveaus werden als primär, sekundär und tertiär bezeichnet und in einem "allgemeinen Handlungsmodell mit drei Niveaus der Gegenstandsauffassung" graphisch dargestellt (vgl. SCHIEFELE, H. & PRENZEL, M., 1983, 1983,235).

Auf dem Hintergrund dieser skizzierten Gegenstandsauffassungen und in Anlehnung an die graphische Darstellung werden die Wirkweisen der beiden zuvor benannten Einflußgrößen "Basisgegenstand" und "soziale und äußere Faktoren" dargestellt und in ihrem Bedingungsgefüge graphisch veranschaulicht.

Die Abbildung macht deutlich, daß neben der jeweiligen Situation, die gekennzeichnet ist durch Ort, Zeit, physikalische Eigenschaften, Tätigkeit, Teilnehmer und Rollen und ferner durch institutionelle Rahmen und soziale Bezugssysteme, sowie durch Massenmedien, zeitgeschichtliche Ereignisse und gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen (vgl. SCHIEFELE, H. & PRENZEL, M., 1983, 237 f), der Basisgegenstand als Hintergrund aller Gegenstandsauffassungen wirksam wird.

Dieser Basisgegenstand wirkt als grundlegende Voraussetzung und er wirkt einflußnehmend auf jedes der drei Niveaus der entsprechenden Gegenstandsauffassungen. Zusätzlich wird deutlich gemacht, daß äußere und soziale Faktoren unabhängig von der eingetretenen Situation eine Bedeutung haben und wirksam werden und darüber hinaus außerdem die Situation beeinflussen können, beides muß jedoch nicht gleichermaßen und gleichzeitig wirksam sein.

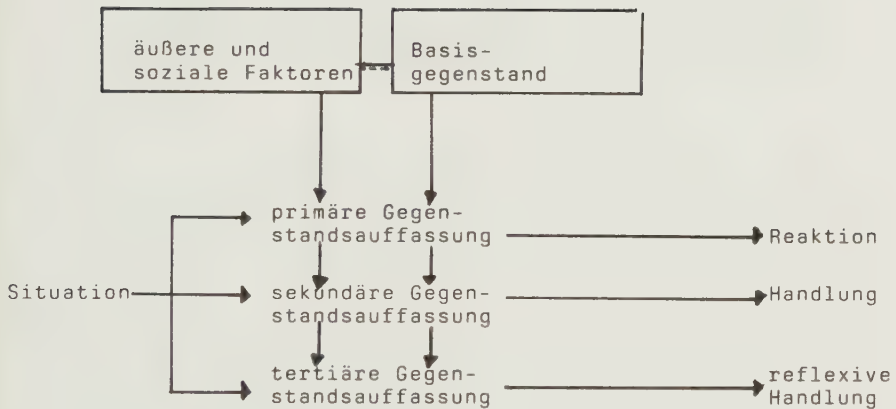


Abbildung 1: Die Einflußgrößen "Basisgegenstand" und "soziale und äußere Faktoren" im Wirkungszusammenhang mit Gegenstandsauffassungen und Handlung.
(vgl. SCHIEFELE & PRENZEL, 1983, 237 f)

6. ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit stellt einen empirischen Ausgangspunkt für weitere Interesse kennzeichnende Merkmale insofern dar, daß die beiden als Einflußgrößen bezeichneten Faktoren "Basisgegenstand" und "soziale und äußere Faktoren" anhand der Interviews festgestellt und aufgezeigt wurden.

Inwieweit die diesbezüglichen Interpretationen mit den vermuteten Wirkweisen und Abhängigkeiten repräsentativ sind, ließe sich eventuell durch speziell dafür angelegte Befragung ermitteln.

Der hier vorgebrachte Hinweis, daß soziale Faktoren für ein Interesse wirksamer werden können als der Gegenstand selbst, scheint für die Pädagogische Interessentheorie bedeutungsvoll zu sein, da dies eine veränderte Charakteristik des Person-Gegenstand-Bezuges zur Folge haben könnte und das wiederum erfordert weitere theoretische Überlegungen.

Ferner ist die vorliegende Arbeit ein Beleg für bereits getroffene theoretische Aussagen, nämlich daß das hypothetische Konstrukt Interesse durch eine besondere Form der Gegenstandsauffassung erklärbar und durch die drei Komponenten der Gegenstandsauffassung als Bestimmungsstücke operationalisierbar und erfassbar wird.

Darüberhinaus wurden die drei Bestimmungsstücke nachgewiesen und näher präzisiert, indem der Aspekt der negativen Tönung eingeführt, definiert und charakterisiert wurde. Die negative Tönung ist gekennzeichnet durch Streß, Kompetenzerwartung und Leistungsorientierung, wenn sie den Personen als zu hoch bzw. als zu viel erscheint. Sie antworten aktiv auf eine solche negative Tönung mit Vermeidungsreaktionen.

Die Gewichtung der Bestimmungsstücke zugunsten des Wertaspektes stellt ebenso eine Präzisierung der Bestimmungsstücke dar.

Für eine solche Gewichtung spricht, daß damit das Auffinden eines Basisgegenstandes möglich wird, und weiter, daß hiermit das Problem der Trennschärfe umgangen wird durch das Erstellen einer Wertehierarchie, was eine Validierung der Bestimmungsstücke bedeuten könnte.

Bei der kognitiven Abbildung wurde bei dieser Arbeit der Schwerpunkt auf die kognitive Entwicklungsdynamik gelegt. Es hat sich gezeigt, daß diese durch Fragen nach der Veränderung des Interesses (vgl. Interview I) deutlich wird.

Weitere Interesse kennzeichnende Merkmale, die durch die Analysen der vorliegenden Interviews ermittelt wurden, bilden das Angebot, ein gewisser Kompetenzgrad, das latente Vorhandensein der jeweiligen Interessen sowie die Impulse, wobei auch ihr Fehlen wirksam wird.

Die Impulse bewirken zusammen mit dem jeweiligen Ausmaß an Bewußtheit/Reflektiertheit -sozusagen als Interaktionseffekt- bewußte und unbewußte Steuerung, wobei jedoch jede Steuerung für sich wirksam werden kann. Daraufhin ergeben sich zielgerichtete Aktivitäten im Sinne von bewußter (Selbst-)Steuerung.

Die nachfolgende graphische Darstellung ist eine Erweiterung der Abbildung 1 in dieser Arbeit und versteht sich als graphische Zusammenfassung der in der vorliegenden Arbeit entwickelten Einflußgrößen und Abhängigkeiten.

Hier wird Interesse dargestellt als Verknüpfungen von Gegenstandsauffassungen mit ihren Einflußgrößen und den daraus resultierenden Handlungen.

Interesse wird als besondere Form der Gegenstands-
auffassung verstanden.

Eine Gewichtung veranschaulicht diese Abbildung nicht,
da eine solche nicht bekannt und lediglich zu vermuten
ist.

Hier genügt der Hinweis, daß nicht alle Faktoren
gleichermaßen wirksam werden, was auch die vorliegenden
Interviews zeigen.

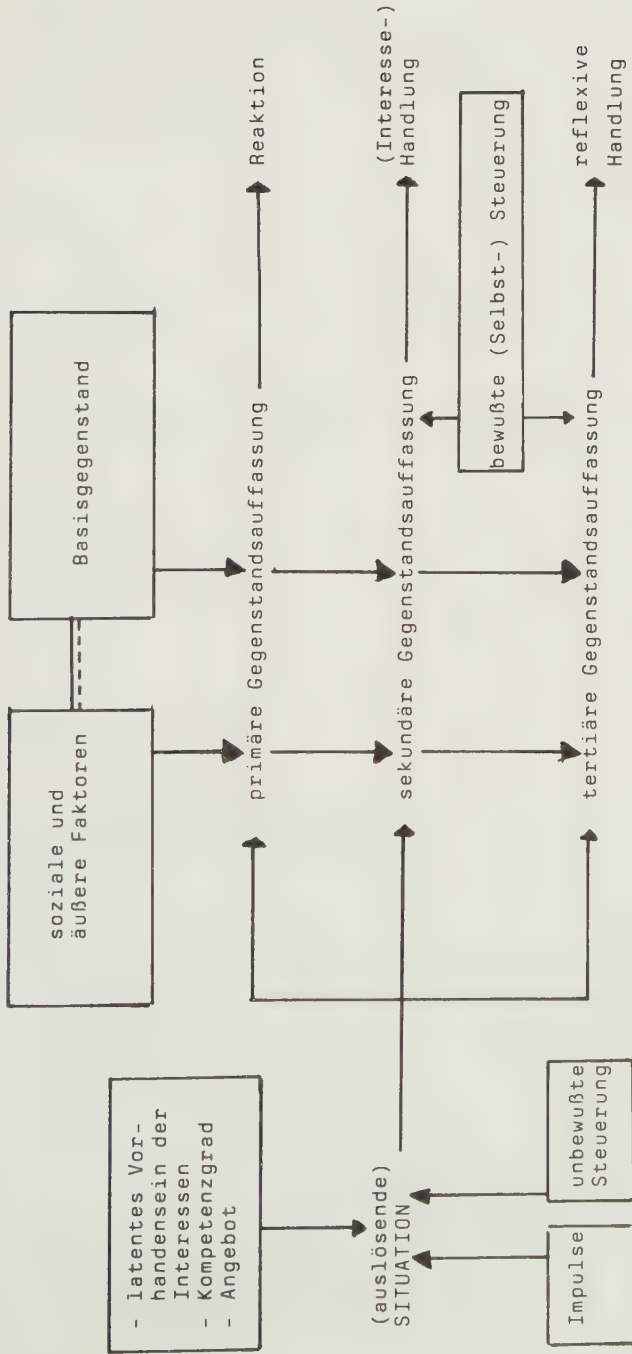


Abbildung 2: ZUSAMMENFASSUNG - Einflußgrößen und Abhängigkeiten der Gegenstandsauffassungen und der daraus resultierenden Interessehandlungen

LITERATUR

- BROWN, A.L.: Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: WEINERT, F. E. & KLUWE, R. H. (Hg.): Metakognition Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 1984, 60-109
- BUGGLE, F.: Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart: Kohlhammer, 1985
- FLAVELL, J. H.: Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: WEINERT, F. E. & KLUWE, R. H. (Hg.): Metakognition Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 1984, 23-31
- HAUSSER, K. & KRAPP, A.: Wissenschaftstheoretische und methodologische Implikationen einer pädagogischen Theorie des Interesses. Z. f. Päd., 25. Jg. 1979, Nr. 1. 61-79
- HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Berlin: Springer, 1980
- HUBER, G. L., KRAPP, A. & MANDL, H. (Hg.): Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns. München: Urban & Schwarzenberg, 1984
- HUBER, G. L. & MANDL, H. (Hg.): Verbale Daten. Weinheim: Beltz, 1982
- KASTEN, H. & EINSIEDLER, W.: Aspekte einer pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Nr. 1. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München, 1981
- KASTEN, H. & KRAPP, A.: Methodische Probleme bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Fallstudien im Rahmen einer Untersuchung zur Entwicklung von Interessen im Vorschulalter. Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie der Universität München, 1983
- KRAPP, A., EINSIEDLER, W., KASTEN, H. & PRENZEL, M.: Einflüsse pädagogischer Institutionen auf die Interessenentwicklung bei 4-8jährigen. Projektantrag an die DFG, München, 1979
- KRUMM, V.: Einzelfallanalyse (Einzelfalluntersuchung). In: SCHIEFELE, H. & KRAPP, A. (Hg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, 1981, 93-100

LECHLER, P. : Kommunikative Validierung. In: HUBER, G. L. & MANDL, H. (Hg.): Verbale Daten. Weinheim: Beltz, 1982 243-258

MANDL, H. & HUBER, G. L. : Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe, 1979

MANDL, H. & HUBER, G. L. (Hg.): Emotion und Kognition. München: Urban & Schwarzenberg, 1983

MAYRING, Ph. : Qualitative Inhaltsanalyse. (Diss.) Weinheim: Beltz, 1983

MONTADA, L. : Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: OERTER, R. & MONTADA, L. : Entwicklungspsychologie. München: Urban & Schwarzenberg, 1982, 375-424

OERTER, R.: Zur Entstehung und Entwicklung wertorientierten Handelns. Pädagogische Welt, 32, 1978, 578-588

OERTER, R. & MONTADA, L. : Entwicklungspsychologie. München: Urban & Schwarzenberg, 1982

PETERMANN, F. & HEHL, F.-J. : Einzelfallanalyse - ein Überblick. In: PETERMANN, F. & HEHL, F.-J. (Hg.): Einzelfallanalyse. München: Urban & Schwarzenberg, 1979, 1-14

PETERMANN, F. & HEHL, F.-J. : Einzelfallanalyse. München: Urban & Schwarzenberg, 1979

PRENZEL, M. : Wissenschaftstheoretische Überlegungen, theoretische Vorarbeiten und methodologische Klärungen zu einer pädagogischen Interessentheorie unter besonderer Berücksichtigung des Entwicklungsaspekts. Dissertation. München 1980

PRENZEL, M. : Interesse. In: HUBER, G. L.; KRAPP, A. & MANDL, H.: Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns. München: Urban & Schwarzenberg, 1984, 331-371

PRENZEL, M. : Ein theoretisches Modell der Wirkungsweise von Interesse. Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Nr. 9. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München, 1984

RUST, H. : Inhaltsanalyse. München: Urban & Schwarzenberg, 1983

SCHIEFELE, H. : Handeln aus Interesse: Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Konzeption. In: KASTEN, H. & EINSIEDLER, W. (Hg.): Aspekte einer pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Nr. 1. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München, 1981, 30-49

SCHIEFELE, H. : Interesse als spezifische Handlungsbedingung. Ein aktualgenetisches Prozeßmodell. Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, Seminar für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München, 1980

SCHIEFELE, H. ; HAUSSER, K. & SCHNEIDER, G. : "Interesse" als Ziel und Weg in der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. Z. f. Päd. , 25. Jg. 1979, Nr. 1. 1-20

SCHIEFELE, H. & KRAPP, A. (Hg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, 1981

SCHIEFELE, H.; KRAPP, A. ; PRENZEL, M. & HEILAND, A. : Untersuchungen zu Persistenz und Selektivität in den Auseinandersetzungen Jugendlicher mit Gegenständen ihres Interesses: Microcomputer und Musikinstrument. Forschungsantrag an die DFG. München 1984

SCHIEFELE, H. & PRENZEL, M. : Interesse: Emotionale Präferenz und kognitive Unterscheidung. Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Nr.3. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München, 1981

SCHIEFELE, H. & PRENZEL, M. : Interessengeleitetes Handeln - Emotionale Präferenz und kognitive Unterscheidung. In: MANDL, H. & HUBER, G. L.(Hg.): Emotion und Kognition. München: Urban & Schwarzenberg, 1983, 217-249

SCHIEFELE, H.; PRENZEL, M.; KRAPP, A.; HEILAND, A. & KASTEN, H.: Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Nr. 6. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogischen Psychologie der Universität München, 1983

SCHIEFELE, H. & STOCKER, K.: Literaturinteresse von Schülern (DFG-Projekt). Tätigkeitsbericht und Forschungsantrag. 2. Zwischenbericht. Universität München, 1984

Schmid, F.: Pädagogische Theorien des Interesses. Dissertation. München, 1980

SCHNEIDER, G.; HAUSSER, K. & SCHIEFELE, H. : Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses. Z. f. Päd., 25. Jg. 1979, Nr. 1. 43-60

SEILER, Th. B.: Überlegungen zu einer kognitionstheoretischen Fundierung des Konstrukts der kognitiven Komplexität. In: MANDL, H. & HUBER, G. L. (Hg.): Kognitive Komplexität. Göttingen: Hogrefe, 1978, 111-139

SEILER, Th. B. : Kognitive Strukturiertheit. Stuttgart: Kohlhammer, 1973

WEINERT, F. E. & KLUWE, R. H. (Hg.): Metakognition Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 1984

A N H A N G

Der gesamte Interviewteil dieser Arbeit mit den vollständigen Transkripten der in der vorliegenden Arbeit interpretierten Interviews liegt im Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München zu Einsichtnahme aus.

Der Interviewteil besteht aus den im Inhaltsverzeichnis aufgeführten Interviews:

- I Klavierspielen
- II Goldschmiedekunst
- III Abarth-Autos
- IV Chorsingen
- V Musik u. a. (Bratsche/Chor) .

An dieser Stelle wurde ein Interview als Beispiel angefügt, um die Vorgehensweise des empirischen Teils der Arbeit und die sich daraus ergebenden Analysen und Interpretationen zu verdeutlichen.

I N T E R V I E W I :

K L A V I E R S P I E L E N

Zeile	Pers.	Text	Code
01	I	Was gehört zum Klavierspielen noch alles dazu,	
02		welche Tätigkeiten insgesamt?	
03	SA	ja - Stunden-Nehmen, eigentlich auch selber Stunden	
04		Geben, und dazu aussuchen, was man spielen kann	
05		und dann natürlich aussuchen, was man selber gern	
06		spielen möchte.	
07		Auch daß ich mir Platten anhöre, auch schon mal	
08		von Stücken, die ich gerade spiele, da suche ich	
09		mir dann gute Klavierspieler, damit ich dann so	
10		höre, wie ein guter Klavierspieler das so bringt.	
11		Musik allgemein, also auch noch Klaviermusik, wer	
12		Klaviermusik geschrieben hat, was es da so gibt,	
13		auch die Musikgeschichte hierzu.	
14	I	Liest du auch etwas über einzelne Komponisten?	
15	SA	Ja, wenn ich Zeit habe.	
16		Es gehört eigentlich auch Singen dazu, eigentlich	
17		alles, was zur Musik dazugehört, d. h. auch was	
18		ich zu den Stücken und zu den Spielern erfahren	
19		möchte.	
20	I	Harmonielehre?	
21	SA	Das jetzt nicht mehr, das habe ich in der Schule	
22		gelernt und immer wieder entsprechend angewandt,	
23		hauptsächlich habe ich das von der Schule, und	
24		was nicht, das kommt dann in der Stunde.	
25	I	Suchst du dir die Stücke, die du spielen willst	
26		selber aus oder macht das die Klavierlehrerin?	
27	SA	Meistens habe ich das mit der Klavierlehrerin	
28		zusammen ausgesucht. Also sie hat Vorschläge ge-	
29		macht und von sich aus etwas vorgespielt, und dann	
30		habe ich mir aussuchen dürfen, was ich gerne	
31		möchte. Manchmal habe ich einfach gesagt, ich	
32		habe jetzt gar nichts, ich möchte jetzt Mozart spie-	
33		len und da hat sie mir Stücke herausgesucht, die	
34		ungefähr passen könnten, die ich kann oder zu dem	
35		Zeitpunkt spielen konnte, oder die mich weiterbrin-	
36		gen konnten.	
37	I	Bevorzugst du einen Komponisten?	
38	SA	Hm- einen eigentlich nicht. Oder doch: besonders	
39		Chopin, der ist zur Zeit mein Lieblingskomponist	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		geworden. Mozart spiele ich ganz gern. Eigentlich	
02		- nun, das kommt auf das Stück an, aber eigentlich	
03		spiele ich alles recht gern.	
04		Was ich nicht so gern spiele ist Bach, aber das	
05		ist auch wieder nicht ganz richtig, ein Stück	
06		nämlich spiele ich wieder gern. Ich kann mich gar	
07		nicht auf nur einen Komponisten festlegen, ich spiele	
08		von allen etwas gern.	
09	I	Wie lange spielst du schon bzw. welchen Schwierig-	
10		keitsgrad hast du schon erreicht?	
11	SA	Kann ich gar nicht so sagen - 6. Klasse habe ich	
12		ungefähr angefangen, also bis 13 sieben Jahre,	
13		nun also acht einhalb Jahre ungefähr.	
14		Allerdings mit Unterbrechung, weil ich hab drei	
15		verschiedene Lehrer gehabt, dann gab es da mal	
16		eine Zeit keinen Unterricht, so ungefähr ein bis	
17		zwei, die längste Zeit waren drei Monate, wo es	
18		keinen Unterricht gab.	
19	I	Es handelt sich doch um Klavierunterricht außer-	
20		halb der Schule?	
21	SA	Ja, ja! Richtig Klavierunterricht. Es war am	
22		Anfang so, daß die Lehrerin ins Haus kam und dann	
23		bin ich dorthin gefahren.	
24	I	Hast du ein eigenes Klavier?	
25	SA	Ja, das haben wir, mein Bruder und ich, bekommen,	
26		ja ganz neu. Wir haben keins gehabt in der	
27		Familie und da haben wir eins bekommen, und dann	
28		haben wir beide angefangen zu spielen, und wenn	
29		wir Stunden haben, dann spielen wir natürlich auf	
30		denen der Lehrer.	
31	I	Zu welchen Gelegenheiten spielst du? Gibt es da etwas	
32		Typisches?	
33	SA	Ja - -	
34	I	Übst du jeden Tag?	
35	SA	Nein, das ist ganz verschieden. Ja, jetzt wo ich	
36		die vier Wochen gearbeitet habe, da spiele ich	
37		jeden Tag nach der Arbeit. Da habe ich Zeit	
38		und Ruhe, wenn ich nach Hause komme, ist keiner	
39		da, da bin ich allein, da kann ich mich austoben.	
		Und jetzt momentan habe ich nicht immer Lust und	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		nicht immer die Zeit. Ich spiel jetzt eigentlich	
02		nur, wenn ich mich wohlfühle. Es ist nicht so,	
03		daß ich übe, weil ich üben muß.	
04	I	Aber Stunden nimmst du schon noch?	
05	SA	Ja, das ja.	
06	I	Wie oft? Einmal in der Woche?	
07	SA	Nein, das ist recht unregelmäßig geworden, weil	
08		-wie ich ja gesagt habe- ich übe nur, wenn ich	
09		Lust hab' und irgendwie kann, dann komme ich in	
10		einer Woche nicht so weit, ich weiß nicht, so	
11		alle zwei Wochen. Je nach Bedarf eigentlich.	
12	I	Ach, dann telefonierst du mit der Lehrerin -	
13	SA	Ja, ja und dann machen wir einen Termin aus.	
14		Das kann ich dann so wählen, daß ich dann Zeit	
15		und Ruhe hab, auch um zu ihr 'rauszufahren.	
16		Früher war das ganz genau festgelegt.	
17		-	
18		-	
19	I	Du hast zwar schon einiges gesagt, aber könntest	
20		du noch andere Tätigkeiten nenne, die für dich zum	
21		Bereich "Klavierspielen" außerdem dazugehören?	
22		Komponierst du selber?	
23	SA	Ja, früher habe ich das gemacht, aber jetzt nicht	
24		mehr. Ich spiele jetzt auch so gut, daß ich dazu	
25		nicht mehr komponieren kann.	
26		Ich versuche schon, das nachzuspielen, was ich ge-	
27		hört habe.	
28		Aber früher habe ich das gemacht, auch aufgeschrie-	
29		ben, so kleine Stückchen, - ja, das hatte ich	
30		schon ganz vergessen.	
31	I	Wie würdest du den Bereich deines Musikinteresses	
32		mit allem was für dich dazugehört zusammenfassend	
33		beschreiben i. S. einer Definition?	
34	SA	zum einen das Spielen selber, dann weiterkommen-	
35		wollen so, daß ich Stunden nehmen will, auch	
36		daß ich selber an andere weitergeben möchte,	
37		das macht mir auch Spaß, denn das bringt mich ja	
38		auch weiter. Und dann halt sich mit Musik zu be-	
39		schäftigen, wenn im Fernsehen z. B. ein Konzert	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		ist, dann schaue ich es mir an, das gehört dann auch	
02		dazu.	
03		Auch Ballett, also die Bewegung bzw. das Umsetzen	
04		von Musik in Bewegung, nicht nur die Musik selber	
05		hören auch selber ausdrücken wie ich es auch im	
06		Volkstanz tue. Ob das Bewegung ist oder Musikmachen,	
07		das ist eigentlich gleich. Musik allgemein einsetzen,	
08		auch im Theaterspielen, ich hab immer gern Musik	
09		dazugenommen.	
10		Also Musik allgemein und halt auch etwas darüber	
11		erfahren, so welche Geschichte sie hat und	
12		welche Richtungen sie hat.	
13	I	Könntest du sagen, daß sich daraus Nachbarinteressen	
14		ergeben haben?	
15	SA	Ja, ganz bestimmt. Zum Klavier z. B. Singen, das	
16		habe ich früher nicht so viel gemacht und auch	
17		Hören, Musikhören und zwar bewußter hören.	
18		Beim Konzert habe ich mich früher hingesezt und	
19		gehört, war schön und jetzt habe ich mich eigent-	
20		lich ganz gern schon vorher auf die Musik ein-	
21		gestellt oder auch schon informiert.	
22	I	Mit Noten? Gehst du mit Noten ins Konzert?	
23	SA	Nein, das habe ich noch nie gemacht. Aber daß ich	
24		mir die Musik vorher anhöre oder darüber lese	
25		oder ich mache mir einfach Gedanken darüber, was	
26		die Musik ausdrückt oder einfach, was kenne ich,	
27		was habe ich schon selber gespielt? Ich höre	
28		jetzt die Musik anders als vorher.	
29	I	Also wäre Singen ein Nachbarinteresse, das Hören	
30		- Tanzen?	
31	SA	Tanzen schon! Ja. Aber das Klavierspielen ist doch	
32		die Hauptsache.	
33	I	Gibt es andere Bereiche, die dich interessieren,	
34		die mit Musik aber wenig zu tun haben?	
35	SA	Ganz allgemein? Ja, Geschichte und das Theaterspie-	
36		len in der Laienspielgruppe, wo ich nun ja die	
37		Regie führe und überhaupt die Gemeindearbeit.	
38		Obwohl, dies alles schließt die Musik ja nicht aus.	
39		Aber mein Hauptinteresse ist eigentlich schon das	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		Klavierspielen.	
02		Also Sport, ach nein, das ist eigentlich kein	
03		Interesse, das mache ich zwar auch gerne, aber	
04		das ist nicht so, daß ich mich da so 'reinhänge.	
05		Am meisten schon das Klavier.	
06	I	Wenn du dich jetzt mal bitte selbst einschätzt in	
07		deinem klavierspielerischen Können, wie würdest	
08		du dich einschätzen im Vergleich zu anderen, die du	
09		kennst?	
10	SA	Hm- schwierig, denn ich habe eigentlich nie	
11		vorgespielt in der Schule, es kam wohl daher, daß	
12		ich erst recht spät angefangen habe damit, und als	
13		ich dann soweit war zum Vorspielen, dann war ich	
14		schon fertig mit der Schule.	
15		Na ja - sagen wir mal, wenn ich ein Stück so ganz	
16		fertig habe, so ganz ausgefeilt, dann ist es schon	
17		gut, dann kann man es schon anhören. Ja, so kann	
18		man es eigentlich sagen.	
19	I	Und wenn du dein Können im Klavierspielen ver-	
20		gleichst mit deinem Können auf anderen Interessens-	
21		gebieten-	
22	SA	Dann würde ich sagen, daß ich das Klavier von allem	
23		am besten kann, ja, weil ich das am intensivsten	
24		mache.	
25	I	. Und im Vergleich mit Experten?	
26	SA	das kann ich nicht sagen, ich weiß nur, daß ich ohne	
27		Lehrer nicht auskomme . Aber da sagt meine Lehrerin,	
28		das ist ganz normal, das ist auch so, wenn man ganz	
29		perfekt ist. Mit was soll ich mich vergleichen?	
30	I	Mit objektiv verfügbarem Können, Vermögen?	
31	SA	Nein, konzertreif bin ich vielleicht für einen klei-	
32		nen Kreis, wie hier in der Gemeinde, aber sonst-	
33		nein!	
34	I	Könntest du sagen, du hättest in letzter Zeit Er-	
35		fahrungen gesammelt? Welche wären das?	
36	SA	Ja, die scheußlichste Erfahrung war die, daß ich,	
37		nachdem ich lange keinen Unterricht mehr hatte,	
38		merkte, daß ich doch noch nicht so sicher war wie	
39		ich meinte. Die Fingerhaltung z. B. war schlecht	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		geworden, so daß es doch viel auszusetzen gab und	
02		da war ich eigentlich recht deprimiert und da habe	
03		ich festgestellt, daß ich doch noch jemanden brauch,	
04		der das überwacht und Kritik übt. Auch die	
05		Erfahrung, daß mir das Spaß macht nämlich, daß ich	
06		gern in die Klavierstunde gehe.	
07		Daß ich ein Stück durchgehalten habe, ist auch so	
08		eine Erfahrung, das erste Stück, das ich nicht	
09		aufgegeben habe, an dem ich ohne Unterbrechung	
10		geübt habe. Sonst habe ich schon mal eins	
11		liegengelassen durch Ferien und so und habe es	
12		später fertig geübt.	
13		Aber jetzt habe ich ein Stück, daß ich so gern	
14		spiele, daß ich es immer wieder übe, ein Stück	
15		von Chopin, ein Stück, das ich durchgehalten habe.	
16	I	Noch Erfahrungen?	
17	SA	Da, daß ich es nicht brauche, jeden Tag zu üben, daß	
18		es wichtiger ist, daran Spaß zu haben, und nicht	
19		unbedingt dafür Hausaufgaben zu machen.	
20	I	Wie willst du dein Klavierspiel weiterentwickeln?	
21	SA	Nun, durch Spielen, und wenn es geht eben noch	
22		Unterricht nehmen, weil ich da sehr viel lerne.	
23	I	Hast du konkrete Stücke vor?	
24	SA	Nein, eigentlich nicht. Erst mal die Stücke, die	
25		ich bis jetzt noch hab', gern Chopin noch weiter,	
26		ich will das noch fest durchziehen, bis ich	
27		noch mehrere kann, - vielleicht noch mehr	
28		romantische Stücke, aber welche, nur für Klavier	
29		geschrieben. Man kann da zwar singen zu, aber	
30		das klingt von selber so ein Stück, aber nur für	
31		Klavier geschrieben also für kein anderes Instrument.	
32		Ich habe nicht so gern Stücke, die sich auf der	
33		Gitarre oder als Orchesterbegleitung genauso gut	
34		anhören, wirklich nur Stücke für Klavier, die	
35		klingen ganz anders, die laufen so richtig auf	
36		dem Klavier, das ist das Tolle an den Stücken.	
37	I	Was geht in dir vor, wenn du spielst?	
38	SA	Hm, das kommt auf die Stimmung an.	
39	I	Nimm doch das letzte Stück, was du gern gespielt	
		hast und versuch daran, deine Gefühle zu beschreiben.	

Zeile	Pers.	Text	Code
01	SA	ja, das habe ich gerne gespielt, das hat mitgesungen,	
02		das hat mich mitgenommen, manchmal habe ich das	
03		Bedürfnis, das Stück vorzuspielen und manchmal spiele	
04		ich das Stück nur, um es zu hören und dann bin ich	
05		voll dabei, dann denke ich an nichts anderes, dann	
06		höre ich jeden Ton, höre das Singen und versuche,	
07		das irgendwie gut hinzukriegen.	
08		Ich hab dann auch den Ehrgeiz es so zu spielen, wie	
09		ich meine, so soll es sein und dann versuche ich,	
10		es so hinzukriegen. Ich kann es dann auch zwanzig	
11		Male hintereinander spielen bis ich finde, ja,	
12		so klingt es. Ja, so ist es richtig. Und das ist	
13		dann natürlich sehr befriedigend, das ist schon ein	
14		schönes Gefühl, dann habe ich auch das Gefühl, das	
15		Üben hat sich gelohnt, hat etwas gebracht.	
16	I	Das kannst du selbst empfinden, das muß dir nicht	
17		jemand sagen?	
18	SA	Nein, nein. Das heißt dann natürlich nicht unbedingt,	
19		daß ich sehr gut gespielt habe, aber ich habe die	
20		Erfahrung gemacht, so in der Stunde, wenn ich	
21		selber das Gefühl habe, es war gut so, so war es	
22		richtig, dann meint meine Lehrerin es auch,	
23		während ich sonst beim Vorspielen nervös bin und	
24		es da dann immer Verbesserungsmöglichkeiten gibt.	
25		Also wenn es richtig ist, dann kommt es von innen.	
26	I	Du kannst somit zufrieden sein, ohne daß man es	
27		dir sagen muß, daß du gut warst?	
28	SA	Nein, nein, ich merke genau, wenn es stimmt, ich	
29		hab dann das Gefühl, es stimmt, es ist so richtig.	
30	I	Kann man sagen, es gibt ein "totales Aufgehen" für	
31		dich?	
32	SA	Ja, kann sein. Nicht immer und man kann es nicht	
33		bewußt versuchen, das geht nicht.	
34		Es kann eine Stimmung sein, so wie zu Weihnachten,	
35		da bin ich von selber fröhlich, da kann ich be-	
36		stimmte Stücke spielen. Es kann aber auch sein,	
37		daß ich irgendwie Mut habe, und daß dann alles nichts	
38		wird. Das merke ich und dann höre ich auf und	
39		dann ist Schluß. Es ist unbefriedigend, wenn man	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		das Stück schon besser gespielt hat und dann	
02		funktioniert das nicht, dann höre ich auf.	
03	I	Es ist also nicht nur eine Fähigkeit -das Klavier-	
04		spielen- die man erworben hat?	
05	SA	Nein, auch Stimmungen spielen da mit rein. Nicht	
06		nur beim Klavierspielen ist das so, da vielleicht	
07		besonders, das äußert sich darin, daß dann die	
08		Hände nicht warm werden. Die Hände werden nicht	
09		warm, ich werde nicht weich, ich bleibe verspannt.	
10		Mit tut der Arm weh, dann weiß ich schon, das ist	
11		ein Alarmzeichen, daß irgendetwas nicht stimmt.	
12		Ich muß richtig wohl sein, warm und weich sein,	
13		ich muß hinterher richtig entspannt sein, nicht	
14		verkrampt. Das ist eine Beobachtung.	
15	I	Zufriedenheit empfindest du nicht immer?	
16	SA	Nein, durchaus nicht immer.	
17	I	Nicht nur Freude?	
18	SA	Nein, es ist auch schon so, daß ich mich dazu	
19		zwingen muß, wenn ich z. B. wenig geübt habe, und	
20		ich möchte es gerne können, dann muß ich mich dazu	
21		zwingen zu spielen.	
22	I	Gibt es ein Gelingen, gibt es ein Mißlingen und	
23		was wäre das?	
24	SA	Ja, Gelingen ist eben, wenn ich das Gefühl habe,	
25		daß es durchgeht ohne Fehler und wenn ich ver-	
26		krampt bin nach dem Stück und ich habe das	
27		Bedürfnis es nochmal zu spielen, und Nicht-Gelingen	
28		ist eben wenn ich Fehler mache und mein Spiel	
29		eben nur eine Pflichtübung war.	
30	I	Spielst du auch vor anderen außer deiner	
31		Klavierlehrerin vor?	
32	SA	Ja, zu Hause, wenn mal jemand zu Besuch da ist.	
33		Ich habe eigentlich seit ich bei meiner neuen	
34		Klavierlehrerin bin, nicht mehr vorgespielt.	
35		Ganz am Anfang da waren öfter Singschulabende mit	
36		Klavierstücken, da hat sie dann ihre Schüler und	
37		Schülerinnen vorspielen lassen. Da habe ich dann	
38		auch vorgespielt, ich habe das aber nie gerne ge-	
39		tan. Ich weiß nicht warum, vielleicht weil ich	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		schon ein bißchen alt dafür war, die anderen waren	
02		jünger, so sechs bis sieben Jahre, ich war dann	
03		meist auch die Beste und das war mir zuwider da zu	
04		spielen. Die Kleinen haben sich da abgemüht zu	
05		spielen und es war ja dann klar, daß ich besser	
06		spielen konnte, das hat mir dann keine Freude ge-	
07		macht. Also außer Hausgebrauch habe ich nicht	
08		vorgespielt und Konzerte gebe ich auch nicht.	
09	I	Was bedeuten dir Lob und Anerkennung?	
10	SA	Schon viel, es ist schon wichtig, wenn meine	
11		Eltern hören, wenn ich übe und sie sagen dann, es	
12		ist schön. Ich merke schon, wie es gemeint ist,	
13		d. h. ob es ernst gemeint ist. Oder wenn jemand	
14		hereinkommt und zuhört und sagt, es gefällt ihm	
15		und wenn es mir auch gefallen hat, dann ist es	
16		gut so.	
17	I	Du sagst, du spielst gerne Klavier. Was bedeutet	
18		denn dieses "Gerne-Machen"?	
19	SA	Gerne - nun ja, das Klavierspielen ist für mich	
20		ein Grund hier zubleiben, das Gefühl zu haben, wenn	
21		ich spielen möchte auch die Möglichkeit dazu zu	
22		haben, das ist für mich ein Grund, nicht wegzugehen.	
23		Wenn ich längere Zeit nicht gespielt habe, so nach	
24		dem Urlaub, dann habe ich das dringende Bedürfnis	
25		zu spielen und das tue ich dann auch.	
26		Es ist mir schon so wichtig, daß ich es fast nicht	
27		missen möchte. Und dann möchte ich auch bald wieder	
28		eine Stunde nehmen. Und hierfür muß ich mir einen	
29		ganzen Nachmittag Zeit nehmen, weil zum einen die	
30		Fahrtzeit hin und zurück so etwa 1 1/2 Stunde	
31		beträgt und zum anderen die Klavierlehrerin nicht	
32		voll dann Zeit für mich haben kann, weil sie noch	
33		zwei kleine Kinder hat im Alter von 1,5 und 3 Jahren	
34		die uns durchaus stören.	
35	I	Es gehört wohl viel Engagement dazu?	
36	SA	Ja, das stimmt schon.	
37	I	Was ist es noch, das "Gerne-Machen"?	
38	SA	Es ist ein echtes Bedürfnis, es ist mir fast so	
39		bedeutungsvoll wie Essen und Trinken.	

Zeile	Pers.	Text	Code
01	I	Wie kommt das?	
02	SA	Vielleicht weil ich das Bedürfnis nach dem	
03		zufriedenen Gefühl hab oder weil es aus mir	
04		selber herauskommt, daß ich das kann, oder daß ich	
05		das gelernt habe.	
06	I	Aber Musik studieren wolltest du nicht?	
07	SA	Nein, ich hatte 'mal einen Lehrer, der hat gemeint	
08		von der Begabung her könnte ich ein Musikstudium	
09		versuchen. Aber er hat dann auch gemeint, was ich	
10		auch so dachte, ich bin doch zu spät dran gewesen;	
11		man muß schon sehr weit sein, eine gewisse Reife	
12		haben um überhaupt mit dem Musikstudium anfangen	
13		zu dürfen. Es besteht ein enormer Leistungsdruck,	
14		man muß bereits sehr gut sein, um überhaupt auf-	
15		genommen zu werden. Das Konservatorium selber ist	
16		dann auch noch sehr sehr hart. Man muß sehr viel-	
17		seitig sein, man muß ein zweites Instrument spie-	
18		len und ich weiß nicht, ob ich die Musik zu meinem	
19		Beruf machen wollte. Das ist dann doch etwas anderes,	
20		weil es wesentlich verpflichtender ist. Man muß	
21		erheblich mehr üben, so wirklich sechs Stunden	
22		konzentriertes üben am Tag, wenn man weiterkommen	
23		will.	
24		Ich konnte das nicht so einschätzen, es war gut,	
25		als der Klavierlehrer sagte, daß beide Kinder	
26		wohl schon für ein Musikstudium geeignet wären,	
27		aber ich habe das nicht so ganz geglaubt. Und so	
28		von berufswegen Konzerte geben, das ist also nicht	
29		so meins, ich kann mich nicht als Künstler sehen	
30		und es wäre mir auch zu risikoreich gewesen.	
31		Es gehört doch viel mehr dazu als nur Begabung und	
32		Freude daran, ja, das ist eigentlich der Haupt-	
33		grund.	
34	I	Warum findest du persönlich die Beschäftigung	
35		mit dem Klavier gut?	
36	SA	Weil ich mich damit ausdrücken kann, die Musik sel-	
37		ber, die hört man ganz anders wenn man sie selber	
38		macht. Klavierspielen ist mir somit eine sinnvolle	
39		Freizeitbeschäftigung, auch daß ich mich dabei	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		entspannen kann, auch weil Musik generell für mich	
02		schön ist.	
03		-	
04	I	Welchen Wert hat das Klavierspielen für dich? Es	
05		ist dir doch auch wichtig - könntest du da noch	
06		mehr zu sagen? Du deutetest ja schon an, daß du	
07		deswegen in München bleiben wolltest?	
08	SA	Ja, genau, und auch wohl wegen meiner jetzigen	
09		Lehrerin. An ihr liegt mir sehr viel, sie hat	
10		mich weitergebracht, sie ist nicht nur eine	
11		Lehrerin für mich, es verbindet uns fast eine	
12		freundschaftliche Beziehung.	
13	I	Welche Opfer bringst du oder würdest du bringen, um	
14		es dir weiterhin zu ermöglichen, daß du Klavier	
15		spielst?	
16	SA	Üben so viel wie möglich, Stunden nehmen -	
17	I	Könntest du dir vorstellen, ohne Klavierspielen	
18		auszukommen?	
19	SA	Nein, eigentlich nicht, ich glaube nicht. Es müßte	
20		mir schon etwas passieren, daß ich gar nicht mehr	
21		könnte. Würde ich mir einen Arm brechen, dann würde	
22		ich danach wieder anfangen, sollte das aus irgend-	
23		einem Grund nicht möglich sein, würde ich versuchen,	
24		ein anderes Instrument zu spielen, ich würde wohl	
25		nie ganz darauf verzichten.	
26	I	und warum nicht?	
27	SA	Wie soll man das in Worte fassen? Das ist schwierig,	
28		es ist ein Bedürfnis, eine Sehnsucht zu spielen,	
29		eine Sucht, eine Leidenschaft, anders kann ich es	
30		gar nicht sagen. Denn kann ich aus irgendeinem	
31		Grund nicht spielen, weil andere der Familie	
32		fernsehen oder weil das Klavier kaputt ist, dann	
33		ist das für mich ein unbefriedigendes Gefühl, mir	
34		fehlt etwas, ich bin unzufrieden.	
35	I	Was ist dir wichtiger als das Klavierspielen?	
36	SA	Ja, schwierig - ja, mein Studium ist mir wichtig.	
37		Aber das ist nun auch kein Hobby in dem Sinne.	
38		Auch das Lesen - aber wichtiger nicht. Tanzen	
39		könnte ich vielleicht daneben stellen. Aber nicht	
		wichtiger, wichtiger ist eigentlich nichts.	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		Es ist auch das einzige, was ich so intensiv	
02		betreibe.	
03	I	Wie würdest du die Bedeutung des Klavierspielens	
04		überhaupt, also für andere, einschätzen, d. h.	
05		wie wäre es deiner Meinung nach, wenn niemand	
06		mehr Klavier spielen würde?	
07	SA	Also, Musik ist sicher sehr schön und das Klavier	
08		dazu ein schönes Instrument und besonders gut	
09		für jemanden, der lieber allein als mit jemandem	
10		zusammen spielt. Ich spiele auch lieber allein.	
11		Es macht mir auch schon mal Spaß mit anderen zu	
12		spielen, aber das kann ich eben nicht immer,	
13		jedoch allein spielen kann ich jederzeit. Mit	
14		dem Klavier kann man auch eigenständige Musik	
15		machen, es hat dann alles in sich, es klingt	
16		allein. Ja, es wäre schon schade, gäbe es keine	
17		Klaviermusik mehr, zumal man verschiedene Musik -	
18		richtungen darauf verwirklichen kann, wie etwa	
19		Klassik, Rock-Musik und ganz, ganz neue Sachen.	
20			
21	I	Wie hat es mit deinem Klavierspielen angefangen?	
22	SA	Also, gereizt hat es mich immer.	
23		Ich wußte, daß mein Großvater sehr gut gespielt	
24		hat, wirklich sehr gut, fast konzertreif. Mein	
25		Vater hatte gespielt und dann habe ich den Wunsch	
26		geäußert.	
27	I	Wodurch kam der Wunsch auf?	
28	SA	Durch Sehen, durch Zuhören, wie andere gespielt	
29		haben, durch die Familie, daß da Klavier gespielt	
30		wurde, es war eine Art Tradition und vor allen	
31		Dingen durch das Hören, es hat mir gefallen,	
32		wenn jemand spielte. Auch durch das Optische ,	
33		daß da so ein Kasten steht, aus dem man alles	
34		Mögliche herausholen kann.	
35	I	Wann ist es dir bewußt geworden, daß du es gern	
36		möchtest?	
37	SA	Spätestens dann, als ich hörte, daß Freunde und	
38		Bekannte angefangen haben, Klavier zu lernen,	
39		Unterricht bekamen und spielen durften.	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		Da ist der Wunsch groß geworden, daß ich das	
02		auch möchte, daß die anderen das durften und ich	
03		nicht.	
04	I	Wie ging es weiter?	
05	SA	Ich habe dann den Wunsch geäußert, aber meine	
06		Eltern waren sich nicht sicher, ob ich durchhalten	
07		würde und sie sagten nein. Ich sollte erst einmal	
08		in die Singschule gehen. Ich bin dann in die	
09		Singschule gegangen, hab da aber noch mehr Lust	
10		bekommen zu spielen, hab da auch 'mal gespielt.	
11		Ich hab da Noten gelernt, Singen gelernt, das hat	
12		mir gar nicht so viel Spaß gemacht, es nutzte gar	
13		nichts, ich wollte Klavier spielen lernen.	
14		Dann sollte ich erst noch Flöte lernen, daran hatte ich	
15		nun gar kein Interesse. Ich hatte es auch nur gelernt,	
16		damit ich -wenn ich es durchhalte- Klavier lernen	
17		dürfte. Ich hab mich wirklich gequält damit, ich	
18		mochte sie überhaupt nicht. Ich konnte es auch	
19		nicht, alle anderen konnten besser spielen als ich,	
20		natürlich hatte ich auch immer wenig geübt.	
21		Dann fing mein Bruder nun auch an und dann sollten	
22		wir beide Klavier lernen. Meine Eltern dachten	
23		dann, gut, wenn beide spielen, hält einer von	
24		beiden bestimmt durch. Aber da war ich eben schon	
25		zwölf, dreizehn Jahre alt, mein Bruder war sieben,	
26		also so alt wie ich, als ich zum ersten Mal den Wunsch	
27		äußerte.	
28	I	War das bitter?	
29	SA	Ja, schon, er brauchte nicht zu warten, -	
30		aber nun durfte ich ja spielen. Das Klavier war	
31		da und ich habe erst selbst so gespielt und dann	
32		habe ich Unterricht bekommen. Ich bin in kürzester	
33		Zeit wahnsinnig schnell vorangekommen, auch die	
34		Lehrerin war ganz überrascht, aber mit zwölf Jahren	
35		nimmt man doch schon schneller auf. Ich habe aber	
36		auch jeden Tag geübt und das ist wahnsinnig	
37		wichtig, gerade am Anfang.	
38		Ich hab auch am Anfang im ersten Jahr gleichzeitig	
39		Geige gelernt, aber damit habe ich wieder aufgehört,	
		weil das Klavier mich doch zu sehr beanspruchte.	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		Ich hab auch dafür viel geübt. Ich habe es nicht	
02		bereut, beides gelernt zu haben, ich könnte	
03		immer noch mit Geige voll einsteigen und ausbauen.	
04		Ja, seit dem spiele ich regelmäßig Klavier.	
05		Die ersten vier Jahre ganz regelmäßig bis auf	
06		höchstens ein paar Tage.	
07	I	Warst du immer bei derselben Lehrerin, oder gab	
08		es da einen Wechsel?	
09	SA	Einmal war ein Wechsel.	
10		Die meiste Zeit war ich bei der ersten, das war	
11		die Singschullehrerin, sie ist gekommen, sie war	
12		sicher nicht schlecht, aber sie war halt etwas	
13		altmodisch. Sie hat die Schule so durchgemacht -alle	
14		dreie Schulen, die es gab- das hab ich schon ein-	
15		gesehen. Aber nachdem ich nur noch die ganzen Ton-	
16		leitern herunterleiern mußte, da kam irgendwo ein	
17		Knacks, dann kamen zwar auch Stücke, die haben mir	
18		am Anfang auch Spaß gemacht, aber nachdem dann zum	
19		zehnten Mal die gleiche Sonate, d. h. nach dem	
20		gleichen Muster, dann hat es mir langsam gelangt.	
21		Ich konnte sie auch sehr schnell, es war auch kein	
22		Anreiz mehr für mich. Sie hat mir auch nichts	
23		Musikalisches beigebracht, sie hat sich damit	
24		zufrieden gegeben, daß ich gut spielen konnte,	
25		fehlerlos.	
26		Da waren nun Ferien, und da hab ich gesagt, es hat	
27		keinen Zweck mehr, ich lerne nichts mehr dazu.	
28		Dann haben wir einen neuen Lehrer gesucht, das	
29		war ein Musikstudent, der war auch ganz schockiert	
30		und meinte, in der Stufe mußte man Stücke spielen	
31		und anhand von Stücken lernen und auch musikalisch	
32	I	spielen lernen, also was aus dem Stück herausholen.	
33	SA	Was versteht man darunter?	
34		Versuchen, das herauszufinden, was der Komponist	
35		damit ausdrücken wollte.	
36		Er hat es immer damit verglichen, daß so ein Stück	
37		wie ein Gemälde ist, man muß versuchen, den	
38		Sinn eines Stückes zu finden, was es aussagen soll.	
39		Nicht nur laut und leise, auch den Ton eines	
		Stückes anders hören. Er hat uns diese Sichtweise	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		so beigebracht und eben auch Fingerhaltung, Finger-	
02		satz und eben auch, daß man das Klavier nicht	
03		mechanisch spielt, daß man beispielsweise auch	
04		Abstand nimmt davon und versucht selber darauf	
05		zuzugehen, d. h. nicht nur eine Taste drücken und	
06		der Ton kommt von selber, vielmehr daß man eben	
07		selber was dazu tun kann, wie der Ton klingt.	
08		Vorher waren halt Töne da, man kann laut und leise	
09		darauf drücken oder schnell und langsam spielen	
10		und jetzt auf einmal merkte ich, man kann einen	
11		Ton schweben lassen, man kann ihn hart klingen	
12		lassen, man kann Abstand gewinnen.	
13		Man kann es als etwas Lebendiges betrachten.	
14		Und das war enorm.	
15		Und auch meine Eltern meinten, ich hätte in der	
16		kurzen Zeit bis Weihnachten (September bis Dezember)	
17		so viel Fortschritte gemacht wie in zwei Jahren.	
18		Es war wirklich ganz unglaublich. Ich hab es selber	
19		nicht so sehr empfunden, aber ich habe das an mei-	
20		nem Bruder gemerkt und ich kann davon ausgehen,	
21		daß es bei mir ähnlich war.	
22		Es war auf einmal Musik. Vorher nur Spielen und	
23		jetzt Musik. Ich hab die Musik plötzlich empfunden,	
24		so auch die Schallplatten, die ich nun hörte, hörte	
25		ich nun anders, auch die habe ich empfunden. Es war	
26		irgendwie ganz komisch.	
27	I	Und das hat alles der zweite Klavierlehrer erreicht?	
28	SA	Ja, der mußte dann leider weg, er hatte selber	
29		Meisterklassen unterrichtet und mußte dann nach	
30		Würzburg. Er war selber ganz traurig, gerade jetzt,	
31		wo er uns im Griff habe und er merke, daß wir auf	
32		seine Unterrichtsweise bzw. auf seine Art zu spie-	
33		len anschlagen, gerade jetzt sei es so schade.	
34		Er hat uns eine Freundin aus seiner Klasse	
35		empfohlen, die machte es genauso wie er, und sie	
36		ist jetzt unsere Klavierlehrerin.	
37		Sie hat zwar eine andere Art, aber jeder Mensch	
38		hat eine andere Art zu spielen, aber sie hat den	
39		gleichen Sinn für die Musik und das gleiche Ziel	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		beim Spielen, nämlich die Aussage eines Stückes	
02		zu erfassen und weg vom Mechanischen. Weg davon,	
03		daß das Klavier ein Gerät ist, man sagt von der	
04		Geige, daß sie singt und vom Klavier, daß es	
05		mechanisch ist, weg davon, denn das stimmt gar nicht.	
06		Es sind auch keine Tasten, die man schlägt, sondern	
07		man kann sie streicheln - und das war ganz, ganz neu.	
08		Die meisten Lehrer betrachten es auch nicht unter	
09		diesem Gesichtspunkt, mehr so wie meine erste	
10		Lehrerin.	
11	I	Kann man sagen, daß der Unterricht des zweiten	
12		Lehrers schon ein weiteres Stadium in der Entwicklung	
13		Klavierspielen darstellt?	
14	SA	Ja, mit Sicherheit ja, denn ich hätte wohl sonst	
15		aufgehört. Meine frühere Lehrerin meinte einmal,	
16		daß die meisten in meinem Alter aufhören würden	
17		zu spielen, weil anderes nun wichtiger würde, sie	
18		habe sich gewundert, daß ich weiter spielen wolle.	
19		Aber es hätte auch gut sein können, daß ich auch	
20		aufgehört hätte.	
21		Es hat mich so angeödet, Stücke nur so zu spielen.	
22		Ich wollte weiterkommen.	
23		Und er hat den Impuls dazu gegeben, weiter zu machen.	
24		Also, wenn ich nicht gerade an ihn geraten wäre,	
25		ich weiß nicht.	
26	I	Die Entscheidung, bei deiner Lehrerin aufzuhören,	
27		war demnach eine sehr bewußte Entscheidung?	
28	SA	Ja, ganz bewußt. So wollte ich nicht weiterspielen.	
29		Ich war unzufrieden. Es war offenbar so, daß ich	
30		über sie hinausgewachsen bin. So Unterricht wie	
31		sie gegeben hatte, das mache ich ja im Grunde jetzt	
32		auch. Ich versuche zwar, das weiterzugeben, was	
33		ich von meiner jetzigen Lehrerin höre, aber das	
34		kann man erst mit viel mehr Erfahrung, jedoch	
35		Anfänger-Unterricht zu erteilen ist nicht so	
36		schwierig. Es war zwar nicht so, daß sie nicht	
37		musikalisch war, sie hat gesungen, gut gesungen.	
38		Sie war aber mehr Organistin, das war wohl der	
39		springende Punkt, wo man wohl den Unterschied	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		begreifen kann. Sie hat viel Orgel gespielt,	
02		sie hat auf allen möglichen Veranstaltungen gespielt	
03		und die Orgel ist nun anders. Die Orgel kann man	
4		auf Tonart und Klangfarbe einstellen und da kommt	
05		es darauf an, daß man schnell spielen kann, daß	
06		man geläufig ist, daß man beweglich ist und sonst	
07		nichts. Sie konnte das offenbar nicht weitergeben.	
08	I	Sie selbst konnte das Klavier wohl auch nicht zum	
09		Singen bringen?	
10	SA	Nein, wenn ich das jetzt im Nachhinein betrachte,	
11		sie hat ja öfters vorgespielt, und wenn ich meine	
12		jetzige Lehrerin im Vergleich dazu höre, nein, sie	
13		konnte das nicht. Sie konnte das dann auch nicht	
14		weitergeben.	
15	I	Dann könnte man die jetzige Lehrerin als eine	
16		Bereicherung ansehen?	
17	SA	Ja.	
18	I	Die eigentliche Weiterentwicklung des Klavier-	
19		spielens kam durch die Lehrerin?	
20	SA	Ja, aber auch, daß ich eine andere Beziehung zu	
21		ihr bekommen habe, daß ich sie mag, daß wir uns	
22		nicht nur über Musik unterhalten können. Wir be-	
23		suchen uns auch so und wir wissen etwas voneinander.	
24		Das ist nicht nur so ein Lehrer-Schüler-Verhältnis,	
25		ja fast schon ein freundschaftliches.	
26	I	Wie lange bist du jetzt schon bei dieser Lehrerin?	
27	SA	Weiß ich nicht. Drei oder vier Jahre, bei dem	
28		Lehrer zuvor war ich nur ganz kurz, so von	
29		September bis Weihnachten.	
30	I	Wenn du mal zusammenfassend erklärst, welche Erfahrun-	
31		gen führten dazu, daß das Klavierspielen die	
32		jetzige Bedeutung für dich hat?	
33	SA	Die Lehrerin, der Lehrer, neue Impulse überhaupt,	
34		hätte ich die nicht gehabt, hätte ich vielleicht	
35		aufgehört, ganz aufgehört wohl nicht, aber Unterricht	
36		zu nehmen. Ich hätte dann wohl immer noch gespielt	
37		und selbst versucht, weiterzukommen. Wohl hätte	
38		ich keine Stunden mehr genommen.	
39		Das war schon ein Zufall, daß wir so schnell	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		jemanden gefunden haben.	
02	I	Das war ja wohl ein wichtiger Einschnitt?	
03	SA	Das war wirklich sehr wichtig, weil es auch so	
04		neu und in meinem Sinne war.	
05		Vielleicht ist das auch ganz interessant, mein	
06		Bruder kommt mit ihr nicht so gut zurecht, er mag	
07		sie auch gern und lernt auch bei ihr, aber ihm hat	
08		der Lehrer mehr gelegen, vielleicht liegt es am	
09		gleichen bzw. ungleichen Geschlecht oder auch an	
10		den Stücken. Er hat ihr mal gesagt, er wolle	
11		lieber Jazz spielen und das kann sie nicht, das	
12		kann sie ihm nicht beibringen, da ist ihre Grenze.	
13		Sie mag eben die gleiche Musik wie ich - das ist	
14		enorm. Sie sucht daher immer Stücke aus, die mir	
15		liegen. Sie sucht auch für meinen Bruder Stücke	
16		aus, die ihm liegen, also gleich Bartok oder	
17		Dvorak, mit mehr Rhythmus drin.	
18		Er könnte wohl mit Chopin nicht so viel anfangen.	
19	I	Das Aussuchen der Stücke, die Auswahl ist ja	
20		sicher enorm wichtig. Hat der Lehrer das auch so	
21		hingekriegt?	
22	SA	Ja, der hat erst einmal aufgeräumt, ich sollte	
23		ja erst lernen, woran ihm liegt und da habe ich	
24		kleine Stücke gespielt und ganz verschieden von	
25		Bach bis Bartok, also alles.	
26	I	In den wenigen Monaten?	
27	SA	Ja, ja wirklich.	
28		Ich hab erst einmal kennengelernt, was es für	
29		Komponisten gibt. Ich hab vorher so Divertimenti	
30		und Stücke von mehr Unbekannten, sicher auch	
31		schon mal eine Mozart-Sonatine, aber doch mehr un-	
32		bekannte Komponisten gespielt, und da habe ich erst	
33		einmal einige kennengelernt. Dann hat meine	
34		Lehrerin doch die Stücke nach bestimmten Kriterien	
35		ausgesucht, wo eben was rauszuholen ist.	
36	I	Wird dein Bruder denn bei der Lehrerin bleiben?	
37	SA	Ja, weil sie doch gute Musik für ihn heraussucht	
38		und weil sie ja eben gut ist. Was ihr fehlt, das	
39		macht er selber, er komponiert halt.	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		Er sucht sich Rhythmen 'raus , so Blues oder so,	
02		lernt sie und kombiniert und komponiert so.	
03		Ich kann das nicht, er hat versucht, mir das beizu-	
04		bringen, aber ich kann das nicht.	
05		Er spielt ihr das zwar nicht vor, er spielt das	
06		nur zuhause, ich glaube sogar, sie weiß das gar	
07		nicht.	
08	I	Er hat wohl nicht so eine freundschaftliche	
09		Beziehung zu ihr?	
10	SA	Nein, wohl nicht. Er ist auch ganz anders, er ist	
11		rhythmisch. Er kann nicht wie ich umsetzen, wenn	
12		man singt. Ich mache dann sofort die Begleitung und	
13		die Melodie dazu, ich find das ganz schnell, er	
14		kann das nicht. Er macht's eben anders. Er hat andere	
15		Rhythmen, er hat ein besser ausgeprägtes Gefühl	
16		für Fremdartiges. Blues ist schon anders oder	
17		sämtliches Südamerikanisches. Ich hab schon oft	
18		versucht, Tänze zu machen, ich mache das schon	
19		mal gerne, weil ich das Können möchte, aber ich	
20		kann das nicht so gut.	
21			
22	I	Würdest du meinen, daß sich dein Musikinteresse	
23		ganz allgemein irgendwie verändert hat? Inhaltlich	
24		oder von der Art der Tätigkeit, so hast du erst	
25		Flöte gespielt und dann Geige, gibt es da noch	
26		andere inhaltliche Ausrichtungen, die sich	
27		verändert haben?	
28	SA	Schwierig - Bewegung habe ich schon immer gern	
29		dazu gemacht. Früher als kleines Mädchen habe ich	
30		Ballett getanzt, das hat mir auch Spaß gemacht und	
31		jetzt habe ich mir Volkstanz, eigentlich Tanz all-	
32		gemein, dazu ausgesucht.	
33	I	Immer gleichzeitig?	
34	SA	Ja, schon.	
35	I	Spielst du noch Flöte?	
36	SA	Eigentlich nicht. Hin und wieder, ich hab es auch	
37		ziemlich verlernt, ich kann es gar nicht mehr.	
38		Ich kann da -so wie früher beim Klavier- die	
39		Töne so einigermaßen, aber nicht schön klingend.	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		Jetzt kommt es mir manchmal, wenn ich so höre,	
02		manche spielen so zwei, drei Instrumente, ich kann	
03		das eine, auch so, ich konnte auch singen.	
04		Ich habe eine zeitlang gesungen, auch so gut zum	
05		Vorsingen, was ich auch getan habe beim Schüler-	
06		austausch und es war so, daß die Leute es gut	
07		fanden. Jeder hat gesagt, ich soll meine Stimme	
08		ausbilden lassen. Aber das hab ich auch nicht	
09		mehr gemacht. Das ist alles irgendwie steckenge-	
10		blieben, auch wenn man mir Mut gemacht hat.	
11	I	Woran kann das liegen? Kannst du dir das erklären?	
12	SA	Vielleicht, daß mir Musik schon wichtig ist, daß	
13		ich aber nie etwas ganz konsequent gemacht hab.	
14		Ich lese auch gern und gehe gern 'raus und bestimme	
15		Pflanzen und ich gehe gern in die Berge.	
16		Für mich ist alles irgendwie wichtig, ich kann	
17		auch darauf nicht ganz verzichten, ich brauch	
18		auch das zwischendurch. Ich kann nicht nur Musik	
19		machen. Es gibt Leute, die machen das, die machen	
20		nur Musik, sie spielen ihre Instrumente und singen	
21		und sind im Orchester, im Chor und machen alles	
22		mögliche. Ich brauch aber dann noch was anderes	
23		dazu, weil ich dann Angst hätte zu einseitig zu	
24		werden.	
25	I	Hat sich sonst noch etwas verändert, von den Stücken	
26		her beispielsweise, spielst du anderes als vorher?	
27	SA	Seit ich den neuen Lehrer hatte, komme ich immer wieder	
28		auf ähnliche Sachen, ich hab dann doch immer	
29		Bewährtes aufgegriffen. Ich hab eigentlich immer	
30		das Gefühl gehabt, ich habe eine Richtung und die	
31		liegt mir besonders gut und da hab ich besonders	
32		viel Spaß daran.	
33	I	Das ist?	
34	SA	Die Romantik, Romantik an sich, ja, Mozart gehört	
35		auch dazu - Beethoven könnte ich nicht spielen,	
36		ich könnte das zwar lernen, aber das wäre nicht das.	
37		ich könnte das vergleichen mit meinem Bruder, der	
38		kann das also perfekt, der haut 'rein - es ist	
39		schon ein Unterschied wie wir spielen, ich mehr	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		leise, und so sucht man sich entsprechend die	
02		Stücke.	
03	I	Was gehört zur Romantik?	
04	SA	Mendelssohn beispielsweise, die ganze Romantik die	
05		kommen alle weg vom Schema Begleitung und Melodie,	
06		das ist alles fließend und beim Klavier sind es	
07		beide Hände eigentlich, die Begleitung und Melodie	
08		spielen, jede Hand muß eigentlich die Melodie	
09		übernehmen können; dann klingt alles, alles ist	
10		verknüpft. Chopin, Schumann und zum Teil auch	
11		von Mozart einige Stücke	
12	I	Nicht eine Zeitepoche oder bestimmte Leute?	
13	SA	Nein, nur eben die Stücke, die so sind. Chopin	
14		und Mendelssohn auch Schumanns Kinderstücke oder	
15		nur ein Thema, was auch gewaltig sein kann - es	
16		kann auch ganz leise sein, es ist eben so wie der	
17		Name sagt: romantisch.	
18	I	Wie kommst du denn dahinter, was ein Stück aussagen	
19		soll? Wie erarbeitest du dir das?	
20	SA	Meistens ist es so, daß ich es hör', daß sie es	
21		mir vorspielt und dann kann ich sagen, ja das klingt	
22		schön, das möchte ich so spielen können, und	
23		richtig dahinterkommen, was das Stück für mich	
24		aussagt, das kommt erst, wenn ich schon relativ	
25		weit bin, wenn ich es gut kann, wenn ich es einiger-	
26		maßen fehlerlos herunterspielen kann, wenn ich	
27		nicht mehr so an den Noten klebe - es dauert reich-	
28		lich lang. So bei den jetzigen Stücken kann es sogar	
29		bis zu einem halben Jahr dauern, weil, es sind	
30		mehr Seiten, bis ich es kann vom Technischen her,	
31		das geht schnell, aber dann das 'rausholen, die Be-	
32		wegung der Hände.	
33	I	Ich stelle mir das 'rausholen schwierig vor, wenn	
34		das Technische schon sitzt, dann 'rausholen, was	
35		du noch gar nicht weißt?	
36	SA	Ja, das ist aber auch schwer. Das Gemeinste ist,	
37		wenn man dann spielt und rein gefühlsmäßig sagt:	
38		so gehört's und wenn man dann vorspielt die	
39		Lehrerin dann sagt: du müßtest noch mehr so und so,	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		und dann sagt sie genau das, was man eigentlich	
02		fühlt und empfindet. Das heißt dann, daß man sich	
03		nicht ausdrücken kann und das ist gräßlich. Das	
04		ist aber auch der Hauptgrund, warum man noch	
05		Stunden braucht, daß mir jemand sagt, dann	
06		klingt es so, wie ich es empfinde. Die Empfindung,	
07		die Empfindung habe ich oft, wenn sie mir sagt, es	
08		gehöre so oder sie spielt es mir genauso vor, wie	
09		ich es mir vorstelle und ich weiß dann genau, ich	
10		bring das nicht hin.	
11	I	Kann es sein, daß du durch ihre Spielweise beein-	
12		flußt wirst, daß du vielleicht etwas anderes	
13		empfinden würdest?	
14	SA	Das kann sein, aber das ist noch nicht vorge-	
15		kommen. Gut, wenn sie es mir vorspielt, dann hat	
16		sie schon eine Richtung. Wenn sie es nicht genau	
17		vorspielt, wenn ich es selber irgendwie finden	
18		muß, dann kommt es von selber eigentlich.	
19		Also richtig aufgeklärt hat sie mir eigentlich	
20		noch nie etwas, das würde wohl auch nicht hin-	
21		kommen.	
22	I	Nein, dann könntest du ja auch Beethoven spielen.	
23		Hat sich denn die Bedeutung des Klavierspielens	
24		für dich im Laufe der Zeit einmal gewandelt?	
25		Ist die Bedeutung, die Wichtigkeit für dich irgend-	
26		wann einmal zurückgetreten?	
27	SA	Ja, so Durststrecken, nenn ich das. Das kommt immer	
28		wieder, daß einem alles zur Pflichtübung wird, das	
29		ist so ein paar Wochen, wo ich nicht so gern spie-	
30		le, wo mich ein Stück anödet, wo mich auch ein	
31		neues Stück nicht besser stimmt. Dann kommt auch	
32		die Frage auf, warum eigentlich, ich spiele ja	
33		niemandem vor, nur so vor mich hin und da kommt es	
34		dann doch heraus: ach, eigentlich würde ich doch	
35		gern vorspielen. Ja, so etwas gibt's schon.	
36		Das kommt eigentlich immer wieder mal ganz plötz-	
37		lich. Das kann sein, wenn ich länger mal keine	
38		Stunde hatte, wenn mir der Impuls fehlt, daß mir	
39		irgendwie fehlt, daß mir jemand dazu etwas sagt.	

Zeile	Pers.	Text	Code
01	I	Wie kommt es, daß du diese Durststrecken überwindest?	
02			
03	SA	Das ist mir ein Rätsel, das weiß ich nicht. Ich	
04		erkläre mir das so, daß mir offenbar irgendwie	
05		-unbewußt- wahnsinnig viel daran liegt.	
06		Daß das alles überdeckt, daß es da mal sein kann,	
07		daß ich schlecht beieinander bin, daß wenn ich	
08		krank bin oder Kopfschmerzen habe, dann kann ich	
09		sowieso nichts tun - das ist aber auch der	
10		einzige Grund, den ich dazu finde.	
11	I	Gibt es vielleicht irgendwelche Personen, die	
12		cabei helfen, die Durststrecken zu überwinden?	
13	SA	Es kann schon mal sein, daß ich in der Stunoe	
14		vorspiele und ich war überhaupt nicht zufrieden,	
15		weil ich gar nicht das ausdrücken konnte, was ich	
16		wollte, aber die Lehrerin meinte dann, daß es so	
17		schlecht nun nicht sei und ich wäre auch weiterge-	
18		kommen in der Woche. Das ist dann zwar eine	
19		Überraschung aber schon ein Ansporn und zeigt mir,	
20		daß ich doch nicht so ungeduldig sein soll und nicht	
21		gleich enttäuscht.	
22	I	stellst du selbst Ansprüche an dich, an dein	
23		Spiel?	
24	SA	Ja, die Hauptansprüche sind die, daß ich das Stück	
25		so hinkriege, daß ich selber zufrieden bin und daß	
26		meine Lehrerin es versteht. Wichtig ist auch, was	
27		die anderen dazu sagen, wenn sie es hören. Das ist	
28		eigentlich schon mein Ziel, ein Stück möglichst	
29		fertig zu bekommen und auch, daß ich mehrere und	
30		verschiedene Stücke kann.	
31	I	Du brauchst Lob von anderen?	
32	SA	Nein, nicht um zu spielen, ich freue mich darüber,	
33		aber brauchen tue ich es eigentlich nicht.	
34	I	Hat sich die Art des Umgangs mit der Musik verän-	
35		dert, etwa vom Wiederholen zum Komponieren. Lassen	
36		sich da Gegensätze finden von vorher zu heute?	
37		Probierst du schon mal selber etwas aus?	
38	SA	Ja, beispielsweise versuche ich selber die	
39		Fingersätze zu finden und mir nicht mehr alles von	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		der Lehrerin sagen zu lassen.	
02		Mein Hauptziel ist, das würde ich mir wünschen,	
03		ein Stück völlig selbständig zu erarbeiten, ohne	
04		sie, und ihr das dann vorspielen. Obwohl ich das	
05		Gefühl habe, daß mir das jetzt noch nicht gelingt.	
06		Ich brauche dazu noch mehr Erfahrung, wie man so	
07		ein Stück angeht.	
08	I	Das ist doch ein realistisches Ziel, oder?	
09	SA	Ja -	
10	I	Noch einmal zu den Durststrecken, gibt es da	
11		irgendwelche Ereignisse, die so eine Durststrecke	
12		auslösen, gibt es schon mal einen bestimmten Grund	
13		dafür?	
14	SA	Ja, ein ganz bestimmter Grund ist das Theater, wenn	
15		eine Aufführung ansteht, also in der Endphase der	
16		Probe.	
17		Wenn ich dann wieder anfangen, wo ich länger nicht	
18		geübt habe und ich merke, daß ich mich verschlech-	
19		tert habe, dann kann das ein Auslöser für eine	
20		solche Durststrecke sein. Ich bin dann unzufrieden	
21		mit mir, daß ich das Klavierspielen so lange	
22		habe zurücktreten lassen. Das kann genau das Gegen-	
23		teil auslösen, anstatt ich mich dann hinsetze,	
24		wage ich mich gar nicht so recht daran.	
25	I	Hattest du mal den Wunsch, es ganz aufzugeben?	
26	SA	Nein, bis auf das eine Mal kurz vor dem Lehrer-	
27		wechsel nie, auch da hätte ich ja dann für mich	
28		weitergespielt, nein, also ganz aufgeben käme für	
29		mich nicht in Frage.	
30	I	So schlimm waren die Durststrecken dann wohl	
31		doch nicht?	
32	SA	Nein, ich wußte ja auch um sie, ich habe es bei	
33		meinem Bruder beobachtet. Vielleicht weil er sei-	
34		nen Wunsch zu spielen so schnell erfüllt bekam,	
35		während ich so lange darauf warten mußte.	
36	I	Wieso die Durststrecken überwunden wurden, da kannst	
37		du keine Ereignisse oder Gründe nennen?	
38	SA	Nein, es gibt keine Ereignisse, die das auslösen	
39		oder die da herausführen.	

Zeile	Pers.	Text	Code
01	I	Gibt es kritische Ereignisse in deinem persönlichen	
02		Leben, die dein Interesse am Klavierspielen in	
03		irgendeiner Weise beeinflußt haben?	
04	SA	Nein, eigentlich nicht, ich weiß das von anderen,	
05		daß es ihnen so ergangen ist, aber ich selbst würde	
06		mein Spielen auf gar keinen Fall mehr aufgeben.	
07	I	Zurücktreten?	
08	SA	Ja, das wäre schon mal möglich, durch Studium oder	
09		Prüfungen aber so lange ich das Klavier da stehen	
10		hab, werde ich auch spielen.	
11	I	Kritisch würde es wohl, wenn du den Studienort	
12		wechseln müßtest, aber das mußt du ja nicht, oder?	
13	SA	Ja, das wäre kritisch, aber ich muß ja nicht	
14		wechseln. Ich würde dann nach einer Möglichkeit	
15		zu spielen suchen, etwa Verwandte, die ein Klavier	
16		haben oder im Wohnheim ein Klavier suchen oder in	
17		der Art.	
18	I	Hast du andere Interessen gehabt, die du aufgegeben	
19		hast?	
20	SA	Ja, Ballett, und das war durch eine Durststrecke.	
21		Deshalb waren meine Eltern auch so vorsichtig, das	
22		war, als ich gut wurde, als dann ein ernsthaftes	
23		Training nötig wurde um weiterzukommen, das wurde	
24		mir dann zu viel, dann habe ich aufgehört.	
25		Dann war ich noch im Turnverein, da habe ich auch	
26		aufgehört, das ging mir da zu sehr um Wettkampf,	
27		ich habe eigentlich immer dann aufgehört, wenn es	
28		mir zu sehr Ernst wurde und es zu sehr auf Leistung	
29		ankam, das durfte nicht sein.	
30		Hätte man mich zur Pianistin bringen wollen, dann	
31		hätte ich wohl auch aufgegeben.	
32	I	Warum keine Pianistin?	
33	SA	Das ist irgendeine Abneigung, daß ich mich nicht	
34		gern unter Druck setzen lasse.	
35	I	Willst du dich nicht produzieren oder was ist es?	
36		Beim Theaterspielen produzierst du dich doch auch?	
37		Macht es dir da weniger aus?	
38	SA	Ja, nach dem Stück ist das toll, man hat es ge-	
39		schaft. Aber bei jedem neuen Stück, da muß ich	

Zeile	Pers.	Text	Code
01		dann schon den inneren Schweinehund Überwinden.	
02		Doch, mir fällt es schwer, mich darzustellen, aber	
03		das wird immer weniger. Ich würde sagen, durch	
04		das Theaterspielen habe ich dazugelernt, mich zu	
05		Überwinden, aber zum Vorspielen habe ich mich	
06		nicht Überwinden können, bis auf ein paar Stücke,	
07		aber jetzt würde ich auch vorspielen.	
08	I	Hast du noch weitere Interessen aufgegeben?	
09	SA	Nein!	
10	I	Hast du noch ganz andere Interessen?	
11	SA	Ja, die Kindergruppe, die habe ich gern gemacht,	
12		aber das sollte ich auf Wunsch meiner Eltern	
13		aufgeben, weil es doch zu belastend für mich sei.	
14		Auf Umwegen habe ich mir die Arbeit mit den	
15		Kindern dann doch besorgt, durch den Kindergottes-	
16		dienst, als ich dann achtzehn Jahre alt war.	
17		Die Kindergruppe selber hat mir sehr viel Spaß	
18		gemacht und wenn ich wieder Zeit dazu finde, werde	
19		ich es auch wieder machen.	
20	I	Hast du noch mehr Interesse, du hast vorhin etwas	
21		von Pflanzen erzählt?	
22	SA	Basteln, Malen, es lag mir zwar nicht, aber ich hab	
23		es trotzdem gern gemacht.	
24	I	Im Hinblick auf das Klavier: Wie soll es weitergehen?	
25		Welche Ziele hast du? Konkretes?	
26	SA	Ganz einfach: Nur weiterspielen, trotz Semester	
27		mir das erhalten. Zeit zum Unterricht finden und	
28		weiterspielen. In den Semesterferien möchte ich	
29		alle Stücke wiederholend aufarbeiten.	
30	I	Hast du ein konkretes Ziel in der Form: Das möchte	
31		ich gern mal spielen oder das möchte ich können?	
32	SA	Nein, das gibt es zur Zeit nicht.	
33			
34		-	
35			
36			
37			
38			
39			

LEBENS LAUF

Geboren am 7.12.1952 in Halle/Saale als zweite Tochter des Willy Knecktys und dessen Frau Gertraude, geb. Korsawe.

1958-1962 Besuch der Evangelischen Volksschule in Rheydt und in Rheydt-Odenkirchen.

1962-1971 Besuch des Neusprachlichen Mädchengymnasiums in Rheydt an der Gartenstraße, 1971 Abitur.

Ab WS 71/72 Studium an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Aachen:

1973 Diplom-Vorprüfung in Erziehungswissenschaften

1974 Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Grund- und Hauptschule in den Fächern Didaktik der Physik, Deutsch und Geographie sowie Allgemeine Pädagogik (Pöggeler), Psychologie (Ch.Möller) und Philosophie.

1975 Erweiterungsprüfung in Geographie

1976 Diplom-Hauptprüfung in Erziehungswissenschaften in den Fächern Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Didaktik der Physik und Philosophie.

1976 Mitarbeit an der Jugendbildungsstätte in Aachen: Literaturarbeit mit Jugendlichen im Alter von 16-18 Jahren.

1976-1977 Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaften der RWTH Aachen, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik bei Prof. Klauer.

1978 Dozentin an der Volkshochschule in Essen: Kurs für Deutsche Sprache.

Seit WS 80/81 Weiterstudium in Pädagogik zur Promotion an der Ludwig-Maximilians-Universität München und Anfertigung einer Dissertation zum Themenbereich "Interesse", Abgabe im Oktober 1985.



